



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

LUCIANA ZOBEL LAPA

**VALENTES CONTRA O BULLYING: a  
implantação das equipes de ajuda, uma  
experiência brasileira**

Araraquara – SP  
2019

LUCIANA ZOBEL LAPA

# **VALENTES CONTRA O BULLYING: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta

**Co-orientador:** Prof. Dr. José Maria Avilés Martinez

Lapa, Luciana Zobel

Valentes contra o bullying: a implantação das  
equipes de ajuda, uma experiência brasileira /  
Luciana Zobel Lapa – 2019  
315 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta  
Coorientador: José Maria Avilés Martínez

1. Bullying. 2. Formação. 3. Sistemas de Apoio Entre  
Iguais. 4. Equipes de Ajuda. 5. Universidade. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCIANA ZOBEL LAPA

# **VALENTES CONTRA O BULLYING: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta

**Coorientadora:** Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez

Data da defesa: 25/02/2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Pileggi Vinha**  
Universidade Estadual de Campinas

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Pedro, menino lindo da titia, e a  
todos os alunos membros das  
Equipes de Ajuda, que têm a ajuda  
ao outro como um valor.

## AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”  
(Antístenes)

Chegar ao final dessa dissertação é a concretização de um sonho, e como diria Raul Seixas, “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só; mas sonho que se sonha junto é realidade”, por isso passo agora a agradecer a cada uma das pessoas que sonharam esse sonho comigo para que ele se tornasse realidade.

Primeiramente agradeço aos meus pais, que souberam mostrar para mim o valor da educação, não medindo esforços para que eu chegasse até aqui. À minha mãe, Iolanda, que incansavelmente me incentivou a ler e passava horas e horas “tomando a minha leitura” para que eu lesse bem. Ao meu pai, José, um visionário, que nos anos 1980 dizia “filha, você tem que estudar Inglês, não falar inglês hoje em dia é como ser analfabeto”. Como ele estava certo!

Agradeço também ao meu irmão Alexandre e à minha cunhada Érika, que me deram meu sobrinho Pedro, a quem dedico essa dissertação. Pais zelosos que são, ensinaram desde cedo ao filho o valor de ajudar. Ser tia me fez e me faz ser melhor a cada dia. Faz-me também querer uma educação melhor para o meu “menino lindo” e assim me incentiva a estudar sempre e mais. Por isso, sou imensamente grata.

À minha irmã de coração, Luciane, agradeço por me ensinar a ser forte, a nunca esmorecer, nem mesmo frente às maiores dificuldades que juntas passamos.

Ao meu “namorado”, Luiz Fernando, que chegou de mansinho e foi ficando e colorindo a minha vida, agradeço pela parceria, pela paciência e pelas palavras de incentivo em cada uma das etapas de elaboração desta dissertação.

À minha orientadora Luciene Tognetta, agradeço por ter acreditado em mim e ter transformado a minha vida, primeiro por tudo que me ensinou, como professora inicialmente, depois como orientadora e por fim como amiga. Que privilégio o meu ter

sido escolhida por alguém que admirava de longe, que veio para perto e que pacientemente foi construindo comigo este sonho.

Ao professor José Maria da Universidade de Valladolid e coorientador desta dissertação, e à sua esposa Natividad, meus agradecimentos por tudo que me ensinaram e por serem os precursores deste sonho que sonhamos juntos.

Às professoras Telma Vinha e Suzana Menin, agradeço por terem aceito fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa. Agradeço também por terem contribuído para a minha formação, desde muito antes desta dissertação.

Aos professores do curso de especialização em “Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, meu mais profundo agradecimento. Este curso marca o início deste sonho. Agradeço, em especial, à Adriana Ramos, orientadora do meu TCC, que guiou os meus primeiros passos em direção à vida acadêmica e à Maria Claudia, amiga e parceira na elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas do GEPEM Unicamp/Unesp, por me inspirarem sempre, ficam aqui os meus agradecimentos.

Às nossas mascotes, “meus filhos que a Unesp me deu” – Larissa, Natalia, e Victor – agradeço pelas boas risadas e pela ajuda indispensável para a conclusão desta dissertação. Agradeço “à minha caçulinha” Ana Luiza, em especial, por todas as transcrições, traduções e pesquisas que fez, sem as quais não teria concluído este trabalho.

Gratidão às minhas duas amigas-irmãs, parceiras de vida, Sandra e Sandi, que seguraram a minha mão, dando-me confiança sempre para prosseguir nesta caminhada, mesmo nos momentos mais difíceis, mostrando-me que a família vai muito além dos laços de sangue.

Outros dois amigos sonharam este sonho comigo, Raul e Darlene. Exemplos de dedicação, cada um trouxe para mim uma contribuição marcante e por isso, sou muito grata. Raul, pela inventividade e Darlene, pela persistência.

Agradeço também à minha amiga Anna Claudia, parceira de trabalho e uma mulher admirável. A ajuda, para Anna, é, foi e sempre será um valor e ela não mede esforços para isso. Companheira nos momentos mais duros de nossas vidas, aprendi com ela principalmente a coragem.

À diretora da escola Stance Dual, minha “chefe” Eliana, agradeço pela parceria de mais de 20 anos, numa relação que transcende a profissional. Agradeço também por sempre acreditar no meu trabalho e por ter me possibilitado crescer em sua escola.

Gratidão aos meus colegas da Equipe de Coordenação da Escola Stance Dual, pelas palavras de incentivo, quando as minhas forças pareciam acabar.

À Equipe de professores da Escola Stance Dual, o meu agradecimento, por me ensinarem sempre e acreditarem na dura, mas linda tarefa de educar, num ambiente onde a cooperação e valores como justiça e generosidade estejam presentes.

Agradeço à minha querida amiga Bruna Jorge, por toda a ajuda com o Inglês e as muitas revisões que fez para esta dissertação, como para os trabalhos que enviei nos congressos que participei neste período.

Agradeço a todos os alunos das Equipes de Ajuda que formamos e que não tem a dimensão de quanto nos ensinaram. Da mesma forma, agradeço aos professores e à equipe gestora das escolas que aceitaram participar da implantação deste projeto pioneiro no Brasil.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAR/Unesp, agradeço pelos ensinamentos partilhados.

“Se para agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado”

Yves de La Taille

## RESUMO

Uma das características do bullying é o fato de ele ocorrer entre pares que se dividem entre autores, alvos e espectadores das intimidações sucessivas que muitas vezes ocorrem na escola. É sabido também que, quando intimidados, os alvos procuram seus colegas para dividir o que sentem e buscar ajuda. Considerando as duas colocações anteriores, este estudo volta sua atenção para os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) que têm sido considerados como uma forma eficaz de melhorar a convivência escolar, ou ainda, em casos mais específicos, de combater as uma das formas de intimidação entre pares, o bullying. O que esses programas têm em comum é o fato de não estarem centrados na atuação direta dos adultos (gestores, professores), mas valerem-se do protagonismo juvenil, isto é, do aluno como responsável por determinadas ações entre os demais (alunos como ele) com o objetivo de promover uma convivência favorável entre todos. Os professores, por sua vez, assumem o papel de formadores, acompanhadores e tutores. O Sistema de Apoio entre Iguais adotado no Brasil é baseado no modelo espanhol, denominado Equipes de Ajuda, e se encontra em seu quarto ano de implantação. Tal sistema corresponde a grupos de referência em que adolescentes e jovens, trabalhando de forma colaborativa e fortalecidos por uma formação em conteúdos de assertividade como ajuda, comunicação e valores, podem atuar junto a outros colegas que passam por problemas. Um dos objetivos desta dissertação foi comparar a incidência das intimidações que ocorrem em escolas em que há Equipes de Ajuda com aquelas onde não há. Além disso, nas escolas em que há Equipes de Ajuda, pretendeu-se verificar se havia diferença na incidência das intimidações após um ano e após dois anos da implantação deste sistema de apoio. O quarto objetivo consistiu em verificar a percepção dos alunos das Equipes de Ajuda sobre a ajuda que prestam e seu resultados. Constituiu-se em uma pesquisa quali e quantitativa, de campo de caráter exploratório e descritivo que contou com a participação de alunos de escolas particulares, numa amostra escolhida por conveniência. No total, participaram 2.513 alunos de escolas privadas do estado de São Paulo, sendo que 1.366 alunos pertencem a escolas em que as Equipes de Ajuda foram implantadas e 1.147 alunos pertencem a escolas em que não houve implantação das mesmas. Para verificar a frequência e a presença de situações de bullying entre os alunos utilizou-se um questionário fechado adaptado de Olweus (1994), Avilés Martinez (2002) e Tognetta, Rosário e Avilés (2014). Para verificar as mudanças percebidas pelos alunos das Equipes de Ajuda a partir da ajuda que prestam, ao passarem pela formação e pelas situações de ajuda, usou-se depoimentos dos participantes deste tipo de SAI, coletados em diferentes momentos durante o processo de implantação. Os resultados encontrados, corroboram o que as pesquisas internacionais já apontavam: a presença das Equipes de Ajuda interfere na frequência das intimidações que acontecem na escola no sentido de aumentar a conscientização a respeito das ações que se constituem em intimidações ao longo do tempo. Quando comparadas as escolas com e sem SAI, os dados apontam a menor frequência de situações de intimidação nas escolas em que o trabalho foi implantado. Analisou-se também a interferência das Equipes de Ajuda, na frequência das intimidações, nas escolas em que foram implantadas, um e dois anos após o início do projeto. Constatou-se que um ano após a atuação dos SAI nas escolas, as intimidações aumentaram. Atribuímos a este fato a tomada de consciência de todos os envolvidos sobre o significado das intimidações. No segundo ano de implantação, a incidência

das intimidações diminuí em relação ao ano anterior. Quanto aos depoimentos, esses foram classificados em sete categorias considerando-se o conteúdo que apresentavam: ganhos na percepção de si mesmos, a importância dos pares, o efeito da ajuda, a percepção daqueles que não são membros das Equipes de Ajuda, características de quem ajuda, o valor de quem ajuda e funções das Equipes de Ajuda. Os resultados qualitativos indicam que fazer parte da Equipe de Ajuda contribui para formação do indivíduo que exerce a ajuda, tornando-o mais atento a si mesmo e ao outro, empático, capaz de reconhecer os seus sentimentos e os dos outros, tolerante e respeitoso. Além disso, na percepção dos estudantes integrantes desse SAI, interfere positivamente no clima relacional da escola, tornando o ambiente menos hostil, onde os conflitos passam a ser resolvidos através do diálogo e compreendidos como possibilidade de aprendizado.

**Palavras-chave:** Bullying. Sistema de Apoio entre Iguais. Violência. Convivência. Equipes de ajuda.

## RESUMEN

Una de las características del acoso escolar, el bullying, está en el hecho de que ocurre entre pares que se dividen entre agresores, víctimas y testigos de las sucesivas intimidaciones, que a menudo ocurren en la escuela. Es sabido también que cuando intimidados, las víctimas buscan sus compañeros para compartir lo que sienten y buscar ayuda. Teniendo en cuenta las dos ideas expuestas anteriormente, este estudio enfoca sus objetivos en los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI), que han sido considerados como una forma eficaz de mejora en la convivencia escolar, o en casos más específicos, de erradicar las formas de violencia y acoso entre pares, el bullying. Lo que estos programas tienen en común está en el hecho de que no están centrados en la actuación directa de los gestores, sino que se valen del protagonismo juvenil, es decir, el alumno como responsable por determinadas acciones entre los demás (alumnos como él), con el objetivo de promover una convivencia favorable entre todos. Los profesores, a su vez, asumen el rol de formadores, acompañantes y tutores. El sistema de apoyo entre iguales adoptado en Brasil, está basado en el modelo español, denominado Equipos de Ayuda y se encuentra en su cuarto año de implantación. Dicho sistema corresponde a grupos de referencia en que niños y jóvenes, trabajando de manera colaborativa y fortalecidos por una formación de contenidos de asertividad como ayuda, comunicación y valores, pueden actuar frente a otros compañeros que pasan por problemas. Uno de los objetivos de esta disertación fue comparar la incidencia de las intimidaciones que ocurren en escuelas en las que hay Equipos de Ayuda con aquellas donde no hay. Además, en las escuelas en las que hay equipos de ayuda, se pretendía verificar si había diferencia en la incidencia de las intimidaciones después de un año y tras dos años de la implantación de este sistema de apoyo. El cuarto objetivo consistió en verificar la percepción de los alumnos de los Equipos de Ayuda sobre la ayuda que prestan y sus resultados. Se trata de una investigación de campo de carácter exploratorio y descriptivo que contó con la participación de alumnos de escuelas privadas en una muestra elegida por conveniencia. En total, participaron 2.513 alumnos de escuelas privadas del Estado de São Paulo, siendo que 1.366 alumnos pertenecen a escuelas donde los Equipos de Ayuda fueron implantados y 1.147 alumnos pertenecen a escuelas donde no hubo implantación de los mismos. Para verificar la frecuencia y la presencia de situaciones de bullying entre los alumnos, se ha utilizado un cuestionario cerrado adaptado de Olweus (1994), Avilés Martínez (2002) y Tognetta, Rosário y Avilés Martínez (2014). Para verificar los cambios percibidos por los alumnos de los Equipos de Ayuda a partir de la ayuda que prestan, al pasar por la formación y por las situaciones de ayuda, se utilizaron testimonios de los participantes de este tipo de SAI, recogidos en diferentes ocasiones, durante el proceso de implantación. Los resultados constatados corroboran lo que las investigaciones internacionales ya señalaron: la presencia de los equipos de ayuda interfiere en la frecuencia de la intimidación que tiene lugar en la escuela con el fin de sensibilizar sobre las acciones que constituyen En intimidaciones con el tiempo. Al comparar las escuelas con y sin SAI, los datos indican la menor frecuencia de situaciones de intimidación en las escuelas en las que se implementó el trabajo. También se analizó la interferencia de los equipos de ayuda, en la frecuencia de la intimidación, en las escuelas en las que se implantaron, uno y dos años después del inicio del proyecto. Se descubrió que un año después del desempeño de la EFS en las escuelas, las intimidaciones aumentaron. Atribuimos a este hecho la conciencia de todos los involucrados en el significado de las

intimidaciones. En el segundo año de implantación, la incidencia de las intimidaciones disminuye con relación al año anterior. En cuanto a los testimonios, estos se clasificaron en siete categorías considerando el contenido que presentaron: ganancias en la autopercepción, la importancia de los pares, el efecto de la ayuda, la percepción de aquellos que no son miembros de los equipos de ayuda, características de aquellos que Ayuda, el valor de los que ayudan y las funciones de los equipos de ayuda. Los resultados cualitativos indican que ser parte del equipo de ayuda contribuye a la formación del individuo que ejerce la ayuda, haciéndole más atento a sí mismo y al otro, empático, capaz de reconocer sus sentimientos y los de los demás, tolerantes y respetuosos. Además, en la percepción de los estudiantes integrantes de ese SAI, interfiere positivamente en el clima relacional, haciendo que el medio ambiente sea menos hostil, donde los conflictos se resuelven a través del diálogo y se entienden como una posibilidad de aprendizaje.

**Palabras clave:** Bullying. Sistema de apoyo entre iguales. Violencia. Convivencia. Equipos de ayuda.

## ABSTRACT

One of the characteristics of bullying is that it occurs among peers, which are divided among authors, targets and bystanders successive intimidation, which often occur at school. It is also known that when intimidated, targets seek their colleagues to share their feelings and seek help. Considering the two previous positions, this study focuses on its objectives, in the Support Systems between Equals (SAIs), which have been considered as an effective way to improve school coexistence, or, in more specific cases, to eradicate forms of violence and intimidation between peer, bullying. What these programs have in common is the fact that they are not centered on the direct action of managers, but use the youth protagonism, that is, the student as responsible for certain actions among the others (students like him), with the objective to promote a favorable coexistence among all. Teachers, in turn, assume the role of trainers, accompanists and tutors. The peer support system adopted in Brazil is based on the Spanish model, called Helping Teams, and is in its fourth year of implementation. Such a system corresponds to reference groups in which children and young people, working collaboratively and strengthened by training in content of assertiveness such as help, communication and values, can act in front of other colleagues who are in trouble. One of the goals of this work was to compare the incidence of bullying occurring in schools where there are Helping Teams with those in where there is not this kind of SAI. In addition, in schools where there are Helping Teams, it was intended to check whether there was a difference in the incidence of bullying after one year and two years after the implementation of this support system. The fourth objective was to check the perceptions of the Helping Teams students about the help they provide and their results. This is an exploratory and descriptive field research that had the participation of students from private schools in a sample chosen for convenience. In total, 2.513 students from private schools in the State of São Paulo participated, of which 1.366 students belong to schools in which the Helping Teams were implanted, and 1.147 students belong to schools in which there were no Helping Teams working. A closed questionnaire adapted from Olweus (1994), Avilés Martínez (2002) and Tognetta, Rosário and Avilés Martínez (2014) was used to verify the frequency and presence of bullying situations among the students. In order to verify the changes perceived by the students of the Helping Teams from the help they provide, when they went through the training and help situations, testimonies of the participants of this type of SAI were used. The results found corroborate what international research has already pointed out: the presence of the Helping Teams, in the schools, interferes with the frequency of which bullying occurs at their grounds, and in order to raise awareness about the actions that constitute bullying over time. When compared to schools with and without SAI, the data points out that there was a lower frequency of bullying happening in the schools where the work was implemented. We also analyzed the interference of the Helping Teams in the frequency of bullying in the schools where they were implemented. Data was collected after a year, and then after two years after launching the project. It was found that one year after the performance of the SAI in schools, the intimidation increased. We attribute to this fact the awareness of all involved about the meaning of bullies. In the second year of implementation, the incidence of intimidation decreases in relation to the previous year. As for the testimonies, these were classified into seven categories, considering the content they presented: gain in self-perception, peer importance, aid effect, perception of those who are not members of Helping Teams, characteristics of who helps, value of helpers and

functions of Help Teams. The qualitative results indicated that being part of the Helping Team contributes to the formation of the individual who exercises the help, making him more aware of himself and the other, empathic, able to recognize his or her feelings and those of others, tolerant and respectful. In addition, in the perception of the students that integrate this kind of SAI, it interferes positively in the relational climate, making the environment less hostile, where conflicts are resolved through dialogue and understood as a possibility for learning.

**Keywords:** Bullying. Peer of support systems. Violence. Coexistence. Helping teams.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Resultados Pesquisa – Situação de Intimidação .....	98
<b>Figura 2</b> - Tarefas desempenhadas pelos alunos nos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) .....	102
<b>Figura 3</b> - Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema.....	155

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Frequência das agressões ocorridas em diferentes espaços da escola nos três primeiros meses do ano letivo de 2015, numa escola da rede pública de Campinas ..... 123
- Gráfico 2** - Incidência das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do autor ..... 176
- Gráfico 3** - Incidência total das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do alvo ..... 178
- Gráfico 4** - Frequência total das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do espectador ..... 179
- Gráfico 5** - Frequência das intimidações de acordo com o personagem ao longo do tempo ..... 179

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Níveis e estágios de desenvolvimento moral definidos por Kohlberg.....	51
<b>Quadro 2</b> - Quadro comparativo: Níveis de Julgamento moral de Kohlberg e Níveis de Desenvolvimento Pró-Social Eisenberg-Berg.....	54
<b>Quadro 3</b> - Modalidades de Sistemas de Apoio entre Pares para a Melhoria da convivência escolar e para a prevenção do Bullying.....	105
<b>Quadro 4</b> - Conteúdo das formações iniciais dos Alunos da Equipe de Ajuda.....	124
<b>Quadro 5</b> - Conteúdos da formação geral com os professores .....	136
<b>Quadro 6</b> - Conteúdos trabalhados na formação dos professores tutores .....	137
<b>Quadro 7</b> - Frequência total por personagem envolvido em uma situação de Bullying .....	170
<b>Quadro 8</b> - Categorias dos efeitos da participação nas Equipes de Ajuda.....	183
<b>Quadro 9</b> - Quadros com os depoimentos classificados .....	293
<b>Quadro 10</b> -depoimentos que compõem a segunda categoria: a importância dos pares .....	296
<b>Quadro 11</b> - Depoimentos que compõem a terceira categoria: o efeito da ajuda...300	
<b>Quadro 12</b> - Depoimentos que compõem a quarta categoria: a percepção daqueles que não são membros das Equipes de Ajuda .....	302
<b>Quadro 13</b> - Características de quem ajuda.....	303
<b>Quadro 14</b> - Depoimentos que compõem a sexta categoria: o valor de quem ajuda .....	303
<b>Quadro 15</b> - Depoimentos que compõem a sétima categoria: funções da Equipe de Ajuda .....	304

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Grupos pesquisados e envolvimento em situações de bullying .....	165
<b>Tabela 2</b> - Incidência das intimidações feitas pelos autores antes e um ano após a implantação das Equipes de Ajuda .....	174
<b>Tabela 3</b> - Incidência com que os autores intimidaram seus alvos antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda .....	176
<b>Tabela 4</b> - Incidência com que os alvos foram intimidados antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda.....	177
<b>Tabela 5</b> - Incidência com que os espectadores presenciaram situações de intimidação antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda .....	178

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	22
1 INTRODUÇÃO .....	37
2 QUANDO A AJUDA É UM VALOR: O BEM COMO AÇÃO HUMANA .....	44
2.1 Ajuda como conteúdo moral.....	44
2.2 A adolescência: o bem sempre vai além .....	57
2.3 Do nascimento à adolescência.....	58
2.4 O Adolescer.....	63
2.5 As Imagens de si.....	65
3 O FENÔMENO BULLYING .....	70
3.1 Bullying, um problema moral .....	75
3.2 Autores, alvos e espectadores: os protagonistas do Bullying.....	81
3.2.1 Sobre aqueles que intimidam: os autores .....	82
3.2.2 Sobre aqueles que são intimidados: os alvos .....	85
3.2.3 Sobre aqueles assistem às intimidações: os espectadores .....	89
4 OS SISTEMAS DE APOIO ENTRE PARES – CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	96
4.1 Os tipos de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI).....	100
4.2 As Equipes de Ajuda: o modelo espanhol de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) proposto por José Maria Avilés Martínez .....	107
4.3 Em resumo.....	114
5 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE IMPLANTAÇÃO DAS EQUIPES DE AJUDA.....	118
5.1 À guisa da introdução.....	118
5.2 Histórico da experiência brasileira da implantação das Equipes de Ajuda.....	121
5.3 Etapas da Implantação das Equipes de Ajuda em escolas brasileiras.....	125
5.3.1 A Formação da Equipe Gestora e dos professores da Escola .....	126
5.3.1.1. Equipe gestora .....	126
5.3.1.2 Formação dos professores e dos professores tutores .....	135
5.3.1.3 A Formação dos alunos do Ensino Fundamental II .....	139
5.3.1.4 Formação dos Alunos das Equipes de Ajuda.....	140
5.3.2 As reuniões de acompanhamento .....	142
5.3.3 A participação das famílias.....	144
5.4 Encontro Nacional das Equipes de Ajuda .....	145
6 MÉTODO.....	148
6.1 A presente pesquisa.....	152

6.2 O problema da pesquisa .....	156
6.3 Objetivos da pesquisa .....	157
6.3.1 Primeiro estudo – a eficácia do programa para diminuição da incidência das intimidações .....	157
6.3.1.1 Objetivos .....	157
6.3.2 Segundo estudo – mudanças percebidas pelos alunos das Equipes de Ajuda ao prestarem ajuda. ....	158
6.3.2.1 Objetivos .....	158
6.4 A Amostra.....	158
6.4.1 Um pouco da história do processo para chegar à amostra dessa investigação .....	159
6.5 Instrumentos de investigação.....	160
7 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	163
7.1 Caracterização da amostra – Análise quantitativa .....	163
7.2 Participação nas situações de intimidação.....	164
7.3 – Estudo 1: incidência das Intimidações.....	169
7.4 Estudo II - Verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa.....	181
7.4.1. Primeira categoria: ganhos na percepção de si mesmo.....	184
7.4.2 Segunda Categoria: a importância dos pares .....	186
7.4.3 Terceira categoria: O efeito da ajuda .....	189
7.4.4 Quarta categoria: A percepção daqueles que não são membros das Equipes de Ajuda .....	190
7.4.5 Quinta categoria: As características dos alunos das EAs .....	192
7.4.6 Sexta categoria: O valor de quem ajuda .....	194
7.4.7 Sétima categoria: Funções da Equipe de Ajuda.....	196
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	200
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXOS .....	218
Anexo 1 – Lei Antibuyling .....	218
Anexo 2 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	221
APÊNDICES.....	222
Apêndice A - Questionário para o levantamento dos problemas da turma .....	222
Apêndice B – Dinâmica: o segredo .....	225
Apêndice C - Autorização para os pais Pesquisa Equipes de Ajuda.....	226
Apêndice D – Caderno do aluno - equipes de ajuda - 2016.....	228
Apêndice E – Caderno do professor - equipes de ajuda - 2016.....	238
Apêndice F – Caderno do aluno - equipes de ajuda - 2016 .....	250

Apêndice G – Certificado formação de equipes de ajuda – alunos .....	257
Apêndice H - Reuniões de acompanhamento das Equipes de Ajuda .....	258
Apêndice I – Instrumentos – Todos 2018 .....	265
Apêndice J - Depoimentos Equipes de Ajuda .....	267
Apêndice K – Parecer Consubstanciado do CEP.....	285
Apêndice L- Carta ao diretor para autorização de aplicação de pesquisa escolas com SAI já implantados .....	288
Apêndice M – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	290
Apêndice N – Autorização para os pais Pesquisa Equipes de Ajuda.....	292
Apêndice O - .....	293
Quadros com os depoimentos classificados .....	293
Apêndice P - Depoimentos dados durante o 1º Encontro Nacional das Equipes de Ajuda .....	307
Apêndice Q - Encontros Nacionais das Equipes de Ajuda.....	308

## MEMORIAL

*“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei,  
E nas noites de frio, chorei...”*

Nada é por acaso [...]. Assim, começo a falar de mim, porque hoje, mais do que nunca, penso assim.

Nasci primogênita, numa família da classe média paulistana. Meu pai, analista de sistemas e minha mãe, secretária de uma empresa de importação e exportação de porcelana, que por ocasião do meu nascimento, optou por deixar o emprego e passar a ser “dona de casa”. Desde muito cedo me ensinaram que “se eu quisesse ser alguém na vida, teria que estudar”.

Assim, aos três anos de idade, lá fui eu para a escola (particular, de bairro, porque meus pais sonhavam alto para mim), certamente sem entender muito bem o que aquilo significava, só sabia que eu precisava ficar ali, para que a minha mãe pudesse cuidar do Ale, meu irmão que acabara de nascer. Conta minha mãe que me deixou na escola aos berros – ainda sou bem chorona, mas não mais aos berros – e voltou para casa chorando também durante o caminho inteiro, com meus gritos ainda ressoando em seus ouvidos por um bom tempo.

A vida escolar seguiu até o primeiro ano do Ensino Fundamental I; primeiro grande desafio da minha carreira acadêmica, ainda incipiente. Minha mãe, desejando que eu fosse uma mulher forte, escolheu para ser a minha professora a mais rígida da escola, Dona Zizi, dizia que era para acabar com os mimos, que segundo ela, eu recebia na família e que haviam se estendido para a escola, onde eu conquistara todos os professores até então.

Dona Zizi era de fato “brava”, exigente, lembro-me até hoje de duas situações que vivi com ela, e que agora entendo bem o que elas representam e porque me marcaram tanto. A primeira, uma bronca pública que levei, porque ao apagar uma atividade de Matemática, aquela boa e velha correspondência biunívoca entre conjuntos, rasguei o meu livro de matemática, que naquela época – meados da década de 70 – era feito de papel jornal. Era uma tarde quente e Dona Zizi sentava-

se à porta da sala de aula, e nós em fila, mostrávamos nossas tarefas. Na minha vez, ao ver o livro rasgado, ela acabou comigo... e tudo que eu conseguia dizer era: “Desculpe, Dona Zizi, se acalme, isso não vai mais acontecer”. A outra situação, já no final do ano, quando comentava publicamente as notas de cada aluno, ela disse: “Agora, a nota de nossa colega, que sempre faz tudo certinho, mas erra no final”. Essa era eu... Minha mãe, ao final do ano, dizia-se frustrada, porque, “com o meu jeitinho”, tinha dobrado até a Dona Zizi. Até hoje, tenho minhas dúvidas. Mas estou certa que dona Zizi, mais do que ler e escrever ensinou-me a não rasgar meu caderno. Ensinou-me a rever tudo o que faço, muitas vezes, “para não errar no final”, ensinou-me a ter coragem de enfrentar a exposição, a humilhação, e também, a não perder o respeito por aqueles que, com a intenção de fazer o seu melhor, acabam por usar estratégias pouco adequadas para tanto.

Certamente, no final da década de 1970, em meio ao final da ditadura militar, nenhuma escola pensava nas relações interpessoais, no respeito mútuo entre alunos e entre alunos e professores, e nem de longe nos conflitos. Penso hoje que Dona Zizi plantou em mim o desejo de estudar tudo isso, e, portanto, sou muito grata a ela.

A vida escolar seguiu, e terminado o primeiro ano, minha mãe passou a nos dizer: “eu não aceito nota menor que sete!”. Eu segui esta determinação à risca, e meus boletins foram recheados de oito, nove e dez, até deparar-me, no sexto ano, com desenho geométrico e a dona Zilá. Adaptando-me a este novo contexto de um professor por disciplina e ao manejo dos esquadros, réguas, compasso, transferidores, veio o meu primeiro sete. Dona Iolanda, minha mãe, buscando sempre o melhor para seus filhos, pagando a escola particular com muito sacrifício – porque “queria que seus filhos tivessem tudo que ela não pode ter”, nas palavras dela, que estudou até o quarto ano do grupo escolar – foi à escola perguntar à professora o que havia de errado comigo e o que ela precisava fazer para eu melhorar. Ouviu de D. Zilá que não havia nada de errado comigo, que eu era ótima aluna, aplicada e que ela não precisava se preocupar, sete era uma boa nota! Com um misto de frustração e alívio, minha mãe voltou da reunião e me contou isso. Resignificava aqui o que eu havia aprendido com D. Zizi e o que estudaria teoricamente mais tarde: o erro faz parte do processo de aprendizagem! E mais, temos diferentes “imagens de si”, não podemos ser reduzidos a uma única faceta de nossa personalidade.

Neste mesmo período, vivia eu uma posição de destaque na escola, como uma boa aluna. É fato que nem todos os meus colegas viam isso com os mesmos olhos

que meus professores e meus pais, pois o que mais chamava atenção de alguns colegas era o fato de eu ser “gordinha”. Lembro-me de um colega – cujo nome não me esqueço até hoje – me perguntar: “O que uma gorda como você pensa disso?” E eu, como todos os alvos de bullying, engoli em seco, não mudei a minha expressão facial, e dei minha opinião. Há pouco mais de dez anos me dei conta disso, e do quanto essa vivência também contribuiu para a vida que eu escolheria viver. Gratidão ao R. M., por ter me direcionado a estudar o bullying.

Finalizando o Ensino Fundamental II veio uma grande crise financeira em minha família, e diante de tal fato, surgiu a dúvida de poder continuar meus estudos com meus amigos. Entretanto, mal sabia eu que havia uma parceria entre escolas, já que a minha, na época, não tinha Ensino Médio, e que os dez melhores alunos do oitavo ano ganhariam bolsas de estudo, proporcionais à sua colocação. Sabiamente, meus pais só dividiram comigo esse fato quando eu recebi a bolsa integral, por ter sido a primeira colocada no “ranking”! A continuidade dos estudos com os meus amigos estava garantida!

Nada é por acaso... estudar sempre foi um valor para mim, mas estar com meus amigos também... mesmo R.M. indo para a mesma escola que eu...

As vivências do Ensino Médio foram decisivas para a escolha da carreira profissional que eu seguiria. Um ano sem pagar escola ajudou minha família a se recuperar financeiramente e a dar a ambos os filhos as mesmas oportunidades. De minha parte, experimentava num ambiente totalmente novo, algo inusitado: a competição em termos de resultados escolares. Todos os meses, ao recebermos o boletim, recebíamos a nossa colocação em relação à sala e em relação à série. Os três primeiros colocados de cada sala manteriam seu desconto. Apesar do respiro financeiro em casa, tinha para mim que já era o momento de retribuir aos meus pais todos os sacrifícios que fizeram para me dar a melhor herança de todas: o estudo. Assim, sofrendo as pressões de um colega com as mesmas questões que eu, mantive durante os três anos do Ensino Médio a bolsa de estudos.

Nesse momento da vida, todo mundo começa a perguntar que carreira você pensa em seguir e eu sem titubear, respondia: eu quero ser professora! – essa era a minha brincadeira desde menina, quando dava aulas aos meus bonecos e bichinhos de pelúcia. Muito próximo ao vestibular, numa conversa com uma de minhas tias, ela me perguntou: tem certeza que você quer ser professora? É uma profissão tão desvalorizada e você não vai ganhar dinheiro com isso. Minha convicção abalada pelo

contraponto financeiro me fez buscar outras linhas de interesse, e às vésperas do vestibular, fechei minha escolha: psicologia.

A aprovação na Universidade de São Paulo veio como coroação a todo o esforço de estudo – escola pela manhã, cursinho à tarde, revisões em casa à noite – bem como a continuidade da promessa de que meus pais não precisariam mais pagar pelos meus estudos. Um universo completamente novo se abriu à minha frente, e aos poucos, fui delineando o meu interesse, dentre as diversas frentes da psicologia: a psicologia escolar.

Os professores, Lino de Macedo e Yves de La Taille, me apresentaram Piaget e despertaram meu encanto pelas questões do desenvolvimento, pesquisadas por eles. Essa dupla sapientíssima nos ministrava uma disciplina intitulada “Psicologia do Desenvolvimento”, e nela lemos o clássico “Psicologia da Criança”. A seriedade do professor Yves, mesclada com a irreverência do professor Lino, eram a marca registrada dessa aula. Lembro-me do Lino, a intimidade que desenvolvemos ao longo dos anos me permite chamá-lo assim, “de quatro” na sala de aula, explicando como a criança coordena os movimentos para engatinhar. Terminada essa disciplina, passei a frequentar um grupo de estudos coordenado pelo Lino, onde estudávamos Piaget, pensando nos jogos como estratégias para o desenvolvimento cognitivo de alunos regulares e aqueles com “dificuldades para aprender”. Nesta época, nas horas vagas, dava aulas particulares em casa, além de trabalhar num consultório de psicopedagogia, e já me intrigava com a forma tradicional de ensinar, buscava estratégias diferenciadas das usadas nas escolas para ensinar aquilo que meus alunos particulares tinham dificuldade em aprender. Pensava também na relevância de conhecer como o aluno pensa para intervir e, logicamente, na importância do vínculo professor-aluno.

Neste momento, 1992, no último ano da graduação, fazia Iniciação Científica com a professora doutora Lívia Mathias Simão, tendo como tema a Interação Verbal e Construção de Conhecimento: estudo de díades professor-aluno. Foi ela também quem, anos antes, indicou-me para o meu primeiro emprego, num consultório de psicopedagogia, onde permaneci até 1995. Por caminhos tortuosos fazia a minha volta à Educação, desejo inicial de carreira profissional.

No último ano da graduação, incentivada pela professora Lívia, prestei o mestrado no departamento de psicologia experimental, do qual ela fazia parte. Encantada pela possibilidade de continuar estudando, pouco pensei nos dilemas que

enfrentaria, a começar pelas escolhas das disciplinas, seguindo pelos contrastes teóricos com aquela que já escolhia como teoria que guiaria a minha vida acadêmica e profissional: a teoria piagetiana. Assim, no primeiro semestre, escolhi duas disciplinas, uma obrigatória, no departamento de psicologia experimental, e a outra, ministrada pelo professor Yves de La Taile, que trataria do desenvolvimento moral. Ainda tenho um texto mimeografado dessa disciplina! Frequentar essa disciplina e a manutenção da minha participação no grupo de estudos do professor Lino provocavam em mim uma angústia gigante. Terminado o semestre, tomei uma dura decisão: não conseguiria continuar estudando e pesquisando algo tão distante daquilo que acreditava, e dessa forma, desisti do mestrado, causando uma grande decepção a mim mesma e à minha orientadora, que via em mim uma potencial pesquisadora, desde a graduação – nas palavras dela.

Ao mesmo tempo, psicóloga formada, preocupada com o rumo que a economia tomava – o país era surpreendido pelo plano Collor –, participei de uma seleção para trabalhar como professora, na escola “Casinha Pequena – Instituto Educacional Jean Piaget”, cujo proprietário era o professor Claudio Saltini. Seleccionada pelos meus conhecimentos teóricos, entraria eu pela primeira vez numa sala de aula, sem nunca ter estado lá antes a não ser como aluna. Minha primeira turma, o “intuitivo” – as turmas recebiam os nomes dos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget – era relativamente pequena, composta por 10 crianças de 5 anos. Uma vez aprendida a rotina da escola – roda, atividade, parque, lanche, atividade –, segui com essa proposta por 3 anos.

O professor Claudio, piagetiano, propunha a nós, professores, reuniões onde estudávamos a obra de Piaget, e de tempos em tempos, numa parceria com a Universidade de São Paulo, trazia piagetianos de renome para o Brasil, e assim pude conhecer Jean Marie Dolle e Denis Bellano, e com eles continuar estudando algo que me encantava. Ao final do meu terceiro ano na “Casinha”, chegava o momento de recomeçar, de me despedir de um local que me acolheu, me ensinou, me formou, para trilhar outro caminho, parecido, mas ao mesmo tempo muito diferente.

Afastada da vida acadêmica, fazia cursos e mais cursos que pudessem me instrumentalizar para a carreira docente que alçava. Alfabetização, construção da escrita, construção do sistema numérico, tornaram-se meu foco de investimento. O inglês, sempre permeando a minha trajetória desde o ingresso na universidade por insistência e incentivo de meu pai, que dizia: “todo mundo tem que falar inglês hoje

em dia", me levaria ao meu próximo passo profissional: o ingresso numa das mais antigas escolas bilíngues da cidade de São Paulo, da qual faço parte até hoje, a escola Stance Dual.

De professora referência na Casinha Pequenininha, passei a assistente de sala na Stance Dual, ou seja, mais uma na equipe. A escola estava em ascensão e trazia para mim muitos desafios e muitas possibilidades.

A falta do diploma de pedagoga dificultava o meu crescimento na escola e assim, no ano em que concluí a minha primeira pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia, pela Unip, ingressei no curso de pedagogia noturno das Faculdades Hebraico-Brasileiras Renascer. Aos poucos fui me adaptando à nova realidade e refazendo o meu caminho, estudando, trabalhando, namorando. Estava com quase trinta anos e assistia aos casamentos das minhas amigas, mas pensava: ainda não é a hora para mim.

Três anos depois de ter ingressado na Stance, assumia novamente a condição de professora titular, agora pedagoga formada. A minha formação piagetiana sempre atravessou o meu modo de trabalhar com as crianças, mesmo numa escola que tem a teoria sociointeracionista como base. As questões da convivência sempre me foram muito caras e não foi à toa que fui convidada pela equipe de coordenação a elaborar um projeto-piloto das assembleias escolares. Tarefa dada, tarefa cumprida! Estudei obras de Puig, Ulisses Araujo, e fui adaptando o que estudava e lia à realidade da minha turma, nesta época, de quinto ano.

Implantadas as Assembleias escolares, algo me intrigava: elas não eram suficientes para dar conta das questões de convivência que enfrentávamos. Em algumas turmas, as crianças passaram a dar respostas "politicamente corretas" ou, dito de outra forma, diziam aquilo que seus professores queriam ouvir.

Enquanto pensava sobre essas questões e buscava respostas, fui promovida à orientadora educacional das séries iniciais do Ensino Fundamental I, um desejo antigo tornou-se realidade e veio um novo desafio. Na vida pessoal, veio o casamento multicultural – sim, casei-me com um estrangeiro – e todas as dificuldades que a situação traz, mas aceitei o desafio.

Em 2008, por sugestão da direção da escola, fiz um curso na escola Pueri Domus, intitulado "A formação moral e ética na escola: os procedimentos de educação moral", ministrado pelas professoras Telma Vinha e Luciene Tognetta. Encontrei aqui a maioria das respostas para as minhas indagações, como também um novo caminho

para os meus estudos. O que faltava para o nosso trabalho? Propostas para construir a personalidade ética de nossos alunos. Encantada com as chamadas práticas morais, rapidamente as levei para a escola. Aceitas imediatamente por algumas professoras, recusada por outras, questionadas por outras tantas, segui estudando o tema.

Em 2010 iniciei o curso de pós-graduação em “Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, tendo como colega de turma a diretora da escola onde eu trabalhava. Durante o curso, tive a certeza de ter encontrado o meu caminho no trabalho como Orientadora Educacional. Empolgadíssima com o que estudava e com o sentido que fazia no meu trabalho, partilhava com minha equipe de professoras tudo o que aprendia, nas reuniões de formação oficiais da escola e num grupo de estudos paralelo que a grande maioria delas participava voluntariamente. À medida que as práticas eram implantadas na escola, era visível a mudança nas relações, entre os alunos especialmente. Conflitos resolvidos com agressões físicas – a incidência era altíssima – foram diminuindo, e o diálogo, bem como a expressão dos sentimentos, passaram a circular pela escola.

Em 2011, veio outra conquista, ser integrante do GEPEM 2 e aprofundar aquilo que via no curso de pós-graduação. Representava para mim, também, a oportunidade de sair da escola e ampliar a minha visão do mundo da educação ao entrar em contato com profissionais de realidades muito diferentes da minha. Nos encontros do GEPEM 2 conheci também pessoas que entrariam para sempre na minha vida como parceiros de estudo, pesquisa e da vida: Thais, Sandra, Sanderli e Raul. Neste mesmo ano, fiz a primeira palestra sobre bullying, para pais da escola Aubrick – escola bilíngue do grupo Augusto Laranja – que me recebeu da mesma forma que eu recebia as pessoas sabidas que palestravam na escola onde trabalhava. Uma certeza eu tinha: faria jus ao convite recebido, e à confiança em mim depositada, mas ainda tinha muito que aprender.

Ao final do curso, uma surpresa: um convite da coordenadora Adriana Ramos para alterar o tema do TCC – inicialmente relacionado ao bilinguismo – e ter como coorientadora a professora Luciene Tognetta. Ninguém recusa um convite desses, muito menos eu, embora soubesse – ou achava que sabia – claramente o que isso significava: muito trabalho, muito estudo e muita realização. Começavam aqui os meus estudos sobre bullying e suas relações com o desenvolvimento moral. Junto a esse convite, veio outro, o de começar a acompanhar as professoras Luciene e

Vanessa Vicentin, para assumir o módulo de violência na escola num futuro próximo. Enquanto minha vida profissional ascendia, minha vida pessoal declinava e eu vivia paralelamente a primeira grande crise no meu casamento. Agarrava-me com unhas e dentes aos meus estudos e ao meu trabalho, locais onde me sentia valorada e fortalecida para superar as dificuldades da relação em âmbito pessoal.

Enquanto escrevia o TCC intitulado – “BULLYING: O que a comunidade escolar quer saber?” –, baseado nas perguntas que professores e pais fizeram num fórum à Adriana Ramos, então coordenadora do curso e orientadora do trabalho, tive a oportunidade de conhecer, num dos seminários promovidos pelo GEPEN, o professor José Maria Avilés Martínez e me encantar com seu trabalho, e por conta deste, precisar rever muito do que já havia escrito. Mal sabia eu que trabalharia diretamente com o professor Avilés Martínez, que viria a ser o coorientador da minha dissertação de mestrado.

Eu seguia os meus desafios, participando de congressos, compartilhando minhas experiências como educadora e especialista dos estudos sobre a moralidade através de práticas na sala de aula. Meu tema mais frequente girava em torno da aplicação das práticas morais num contexto bilíngue, junção que fiz daquilo que estudava teoricamente com a rotina do meu dia-a-dia.

Minha segunda fala para pais viria 2 anos depois da primeira, em 2013, na mesma escola, a Aubrick, e neste ano a temática girou em torno dos conflitos na escola. Em seguida, fui convidada pelo Colégio Augusto Laranja para falar de bullying num ciclo de palestras, dentro de um projeto intitulado “Integrar para Educar”. Um pouco mais experiente, mas não menos insegura, aceitei o convite. Em função da palestra, fui convidada a participar do programa “Opinião Livre”, no Canal Universitário, onde, com as pernas bambas, fui entrevistada ao vivo. Na noite em que o programa foi ao ar, entre as mensagens que recebia parabenizando-me pelo feito, ouvia do meu então “companheiro”: estou orgulhoso de você, mas percebeu quantas vezes você falou a expressão “na verdade”? Com a mesma “cara de paisagem” que respondia à R.M. quando me intimidava, chamando-me de gorda, respondi: “não, vamos assistir de novo para contar?”.

O ano de 2014 traria a minha estreia como professora do curso de pós-graduação em “Relações Interpessoais na Escola e a construção da autonomia moral”, tanto como orientadora de TCCs, como também ministrando a disciplina “A educação dos sentimentos na escola”, substituindo ninguém menos que a Prof. Dra.

Luciene Tognetta. Lembro-me de ter sido tomada pelo peso da responsabilidade da tarefa a caminho da escola Projeto Vida, onde o curso acontecia, e de ter ligado para a coordenadora do curso, Adriana Ramos, que me disse: calma, você sabe mais do que eles! Eles não sabem o que você não sabe (ou algo do gênero). Respirei fundo e toquei o curso, tendo como parceira e agora colega uma das professoras que mais me encantaram quando fui aluna do mesmo curso: a Prof. Dra. Livia Maria Ferreira da Silva.

2015 começava e mal sabia eu a reviravolta que a minha vida daria. Apesar de ter feito a inscrição para a prova do mestrado, não consegui escrever o projeto a tempo, e por isso, precisei dizer à Prof. Dra. Luciene Tognetta, que precisaria postergar essa etapa, ao mesmo tempo em que aceitava fazer parte de seu grupo, que estudava a implantação das Equipes de Ajuda no Brasil. Começava aqui, realmente, a minha vida acadêmica.

Entre reuniões e leituras, presenciais e on-line, o então subgrupo do bullying ia tomando corpo e nossas ideias fervilhando. Encantados com a ideia do protagonismo juvenil como uma forma de combate e prevenção das questões de convivência na escola, dávamos início também à primeira disciplina como alunos especiais da Unesp de Araraquara. Falo no plural, porque éramos 7 a princípio, que encantados com o que estudávamos, não nos importávamos com a distância, que no meu caso correspondiam a 540 km e 6 horas de estrada, para 3 horas de aula.

Na primeira aula da disciplina, no pedágio de Itirapina, um pequeno acidente de trânsito atrasaria a minha chegada à aula. O motorista que bateu no meu carro não conseguia entender o choro desenfreado, um misto de frustração e raiva, uma vez que sua atitude descuidada atrapalhara o meu plano perfeito. Na verdade, eu havia chegado às 7h da manhã na escola, trabalhado até às 10h, saído de lá rumo à Araraquara, sem ter muita noção do caminho. Quando fui surpreendida pela colisão, pensava: vou chegar às 13h30 e vai dar tempo certinho para comer... Nada disso. Cheguei às 15h00, esbaforida, com fome, mas a tempo de me apresentar e seguir na aula!

A rotina do primeiro dia de aula – exceto pela colisão – seria repetida por mim ao longo desse semestre, sairia da escola às 10h, dirigiria por 3 horas, assistiria aula por mais 3 ou 4 horas, voltaria para casa em outras 3 horas. Mas valia a pena cada leitura, cada discussão, cada novo aprendizado. A estrada passaria a ser minha

grande companheira de reflexões sobre os estudos, sobre vida. Ao final do semestre, já não achava Araraquara tão longe assim.

Junto com o início dos estudos de pós-graduação, veio o aceite do meu primeiro trabalho acadêmico na 41ª reunião da AME – Association for Moral Education – com o título: *Bullying, what does the school community want to know* (Bullying, o que a comunidade escolar quer saber), meu TCC do curso de pós em Relações Interpessoais. No evento que aconteceu em Santos, falei pela primeira vez em inglês, sem me sentir intimidada pelas americanas que coordenavam a sala – afinal, a rotina de alternar a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa fazia parte do meu dia-a-dia na escola e em casa. Mas ao assistir as brasileiras que falaram logo em seguida a mim e que leram suas falas, dei-me conta de quanto havia exigido de mim mesma, nem havia pensado na possibilidade de ler, havia passado horas e horas praticando a fala, especialmente porque falaria para pessoas muito caras para mim, minha orientadora do TCC e os colegas do GEPEM.

Neste mesmo ano, formamos também as duas primeiras Equipes de Ajuda brasileiras, num sábado nublado de outubro. Preparamos cuidadosamente o conteúdo da formação, os cadernos que seriam utilizados pelos alunos, as etapas do dia – da recepção à finalização –, sempre tendo como pano de fundo o cuidado com o outro, afinal estávamos formando Equipes de Ajuda. Os alunos, compenetradíssimos, empenhavam-se nas atividades, guiados pelos competentes formadores, meus admirados e queridos colegas Raul e Sandi.

O ano chegava ao fim, assim como o meu casamento. A dor que tomava conta de mim pelo fracasso desta relação só não era maior porque eu me segurava naquilo que sempre soube fazer: estudar. De volta à casa dos meus pais, dividia o meu tempo livre entre os livros, Netflix e uma choradinha aqui e ali.

Recomeçar era a tônica do novo ano. As reuniões do subgrupo, em que discutíamos os encaminhamentos para as novas Equipes de Ajuda, bem como uma grande formação de professores que aconteceria na rede Municipal de Hortolândia; a preparação para a prova do mestrado e o trabalho na escola ocupavam grande parte do meu tempo. Grandes e novos desafios apresentavam-se para mim, mas nas horas em que me via sozinha, no meu quarto, ainda chorava.

Aos poucos fui descobrindo em mim uma nova faceta, a de formadora de professores. Os desafios do trabalho de formação de professores em Hortolândia foram muitos, porque assim como havia vivido em anos anteriores na escola onde

atuo, nem todos entendiam a convivência ética como uma necessidade. Fui me adequando aos dois grupos que coordenava, imprimindo o meu estilo pessoal nas formações. Ao final do ano, fui muito bem avaliada pelos professores, porém, mais que isso, percebi que tinha tocado muitos deles, com as quais mantenho contato até hoje e pude dar significado a uma citação de Cora Coralina, que trago para mim desde então: “Feliz daquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”!

A aprovação no mestrado foi a outra grande conquista de 2016 – mas não a última. O desafio de conciliar, nos próximos 2 anos e meio, os estudos e o trabalho estava lançado. Encantada com os novos desafios e vivendo uma crise profissional na escola Stance Dual, – começava a aparecer uma discordância no trabalho desenvolvido por mim e pela outra orientadora que dividia o cargo comigo, a orientação do Ensino Fundamental I – acabei por privilegiar onde alcançava sucesso (nas minhas atividades fora da escola) e o resultado desta escolha veio através de uma das avaliações mais duras que já havia recebido em 22 anos de escola.

Nesse meio tempo, acompanhei minha orientadora na formação aos professores tutores do colégio Bandeirantes e participei, ainda nos bastidores, da formação da primeira Equipe de Ajuda de lá. Ao mesmo tempo, fazia a formação dos professores e professores tutores em duas escolas de Paulínia, cidade do interior paulista. Em setembro de 2016 chegou a minha vez de assumir a formação de uma Equipe de Ajuda, dividindo a tarefa com a colega Sandra. Muito estudo, muita preparação e muita sintonia fizeram com que esse dia fosse emocionante, de muito sucesso e reflexão. A certeza de estarmos no caminho certo só crescia e a sensação de estar tocando esses jovens de uma forma diferente, que os transformaria para sempre, também.

A semana sabática, que recebi como prêmio pelos 20 anos de dedicação à Stance Dual, não poderia ter vindo em melhor hora, e o susto e a dor daquela avaliação negativa foram transformados por mim em trabalho. Fiz uma viagem junto com meus colegas do “Subgrupo” para Portugal e Espanha, onde participamos de um Congresso em Almeria – o primeiro internacional que participei – e nos encontramos em Valladolid, com o professor José Maria Avilés Martínez e sua esposa, para visitas técnicas às escolas, conhecendo as Equipes de Ajuda espanholas, bem como para reuniões de coorientação dos nossos trabalhos.

A distância do Brasil me ajudou a processar tudo o que havia lido a meu respeito na avaliação e a classificar, ou melhor, identificar aquilo que me cabia. Ao

mesmo tempo, impunha-se um novo dilema da vida que me seguiria a partir de então, a divisão entre a vida acadêmica e a vida na escola. Ao mesmo tempo, abriu-se uma nova proposta profissional para mim, numa seleção para outra escola, que agarrei com unhas e dentes.

Renovada após 10 dias na Europa, voltei ao Brasil para encarar a retomada das minhas funções na escola, a finalização do ano, a seleção para um novo emprego e o preparo para 42º encontro da AME – Association for Moral Education –, que seria em Boston, na Universidade de Harvard.

A direção da Stance Dual, reconhecendo a minha história de mais de 20 anos como funcionária da instituição, também conseguiu identificar o que da avaliação das professoras cabia a mim e o que não, e assim, feitas algumas alterações nas funções, optou por me manter no seu quadro de funcionários. Aprovada na seleção da outra escola, ouvi da diretora que meu currículo era muito bom para o cargo pleiteado – assistente de direção; entretanto, abria-se uma nova possibilidade para 2017, se eu pudesse esperar. Iniciava-se aqui uma nova parceria, um “namoro profissional”.

Dezembro chegou e com ele a viagem a Boston e o desafio de apresentar minha pesquisa, representando o meu grupo no 42º encontro da Ame, que ocorria neste ano na Universidade de Harvard. Os ares inspiradores da famosa universidade, os encontros com o professor Robert Selman, misturavam-se com a ansiedade e o nervosismo de falar pela primeira vez para a minha orientadora, e como não podia ser diferente – nem fácil –, em inglês. Trazia na bagagem a gravação da aula que fiz para me preparar para esse evento e a ouvi por várias vezes na noite que antecedeu a minha apresentação. Praguejei a organização do programa que colocou a minha fala às 14h00, pois gostaria eu de acordar e falar, para depois respirar...

O dia pareceu ter 120 horas, mas finalmente lá estava eu, a primeira a chegar na sala, mas a segunda a falar. É impressionante como a memória nos trai nestes momentos e mais uma vez, nem considerei a possibilidade de ler – só no momento em que vi o colega que falou antes de mim, um israelense, fazendo isso, foi que pensei, “por que não trouxe nada escrito?”. Com o coração disparado e as pernas bambas, comecei a minha fala e só parei quando terminei por completo a minha apresentação – a mediadora da sala mostrou-me pelo menos duas vezes o sinal de 5 minutos, ao qual eu educadamente respondi: just a few minutes more, please (só mais uns minutinhos, por favor). Muito satisfeita e com a sensação de dever cumprido,

recebi a mensagem da minha orientadora: “eu tinha certeza do seu sucesso quando escolhi você”. Aí, não segurei o choro e desabei.

O ano de 2017 começava diferente. Fortalecida pelas conquistas no campo acadêmico, havia tomado uma decisão: esse seria o meu melhor ano na escola, da qual planejava me despedir em dezembro, fazendo jus a tudo que havia construído. Organizaria meus estudos e teria finalmente um ano tranquilo.

O primeiro semestre transcorreu diferente do ano anterior. Para dar conta dos créditos do mestrado ficaria fora da escola às quartas-feiras para estudar, e assim, não precisaria mais sair correndo da escola, “voar baixo” na estrada, não almoçar. Além disso, era um ótimo respiro das pressões que meu cargo recebia.

Envolvida com o tema da minha pesquisa, participei da organização do I encontro nacional das Equipes de Ajuda, acompanhei os professores José Maria Aviles Martinez e Natividad Alonso, estreitando ainda mais os laços que nos uniam teoricamente. Envolvi-me com algumas publicações, motivada por temas que circulavam entre os jovens, como o Jogo da Baleia Azul e a série da Netflix “Os 13 porquês”, pela relação direta com o meu tema de pesquisa, publicando com as profs. Dras. Telma Vinha e Luciene Tognetta um artigo na Revista Nova Escola. Participei de um programa no Estadão on-line, falando ao vivo e sem muito tempo de preparo sobre o referido “jogo da Baleia Azul”.

A virada do semestre trouxe uma reviravolta na vida pessoal e profissional. Os conflitos com a parceira de orientação foram resolvidos pela direção, que optou pela demissão dela e pela minha promoção – assumia eu a orientação geral do Ensino Fundamental I. Com isso, o namoro com a outra instituição foi postergado, mas não encerrado. Acirrava-se a dificuldade em conciliar a vida acadêmica e a profissional, mas eu não desisti. Faltava-me apenas uma disciplina para a conclusão dos créditos do mestrado e a faria às sextas-feiras à tarde.

Na vida pessoal, engatava num novo relacionamento, com muito medo, mas com muita coragem, afinal, achava que já era tempo de tentar de novo, por mim. Havia aprendido muito, tanto no casamento de dez anos como nos dois de “solteirice”. Desconfiada, mas ao mesmo tempo confiante, arrisquei. Ganhei um companheiro que tem me acompanhado de mãos dadas nesta estrada, desde então.

Os trabalhos com as Equipes de Ajuda seguiam a passos largos e em agosto de 2017 formei, junto com o colega Raul Alves, a segunda Equipe de Ajuda do colégio Bandeirantes, e passei a acompanhar a Equipe de Ajuda de uma escola da rede

pública de Campinas. Acompanhar as discussões e o envolvimento destes jovens online me emocionava e era o combustível para continuar na desgastante vida da estrada – nesse momento, passava mais tempo no carro do que em aula. Ao mesmo tempo, na disciplina de conhecimento contemporâneo, pude aprender um conceito que fez todo o sentido para as minhas pesquisas, o conceito de experiência, do autor espanhol Jorge Larossa.

Ao final do desgastante e cansativo 2017 ainda participei do 43º encontro da Ame – Association for Moral Education – in St. Louis, Estados Unidos. Sozinha, com a responsabilidade de representar meus colegas, dei um passinho a mais na minha experiência nesse encontro: consegui, pela primeira vez, participar das discussões que ocorreram após as apresentações. E como comentei com a minha orientadora na volta, ainda sugeri a um dos colegas que lesse o Paul Ricoeur! Chegava ao fim o exaustivo segundo semestre.

Concluídas as disciplinas, para 2018 o desafio de conciliar a vida acadêmica e profissional se mantinha, agora com as questões da escrita da dissertação. Muitas horas frente ao computador, muitas noites de pouco sono, mas aqui estou. Dissertação concluída e defendida em 2019.

A cada dia, tenho mais e mais a certeza das escolhas que fiz, do caminho que segui e como ele me transformou. Transformou-me numa profissional melhor, mostrou-me outras possibilidades, fez de mim uma pessoa melhor. A estrada é a trilha sonora deste memorial e parte da trilha sonora da minha vida, porque: 'A vida ensina e o tempo traz o tom, pra nascer uma canção'.

**Breathe In, Breathe Out****Inspire, Expire**

Breathe in breathe out  
 Tell me all of your doubts  
 Everybody bleeds this ways, just the  
 same

Breathe in breathe out  
 Move on and break down  
 If everyone goes away, I will stay  
 We push and pull  
 And I fall down sometimes  
 And I'm not letting go  
 You hold the other line  
 'Cause there is a light in your eyes, in  
 your eyes

Hold on, hold tight  
 If I'm out of your sight  
 And everything keeps moving on, moving  
 on

Hold on, hold tight  
 Make it through another night  
 In every day there comes a song with the  
 dawn

We push and pull  
 And I fall down sometimes  
 And I'm not letting go  
 You hold the other line  
 'Cause ther is a light in your eyes, in your  
 eyes

Breathe in and breathe out  
 Breathe in and breathe out  
 Breathe in and breathe out  
 Breathe in and breathe out

Look left, look right  
 To the moon and the night  
 Everything under the stars is in your arms

'Cause there is a light in your eyes, in  
 your eyes  
 There is a light in your eyes, in your eyes  
 There is a light in your eyes, in your  
 eyes...

Inspira, expira  
 Conta-me todas as tuas dúvidas  
 Toda a gente sangra assim, da mesma forma

Inspire, expire  
 Avance e volta atrás  
 Se todos forem embora, eu ficarei  
 Empurramos e puxamos  
 E eu caio às vezes  
 E não vou largar  
 Porque tu seguras a outra ponta  
 E há uma luz nos teus olhos, nos teus olhos  
 ...

Agarra-te com força, aperte bem  
 Se estou fora da tua vista  
 continue, continue

Agarra-te com força, aperte bem  
 Enquanto passa outra noite  
 Em todos os dias vem uma canção com o  
 anoitecer

Empurramos e puxamos  
 E eu caio às vezes  
 E não vou largar  
 Porque tu seguras a outra ponta  
 E há uma luz nos teus olhos, nos teus olhos  
 ...

Inspira e expira ...  
 Inspira e expira ...  
 Inspira e expira ...  
 Inspira e expira ...

Olhe para a esquerda e para a direita  
 Para a Lua e para a noite  
 Tudo sob as estrelas está nos teus braços

E há uma luz nos teus olhos, nos teus olhos  
 Há uma luz nos teus olhos, nos teus olhos  
 Há uma luz nos teus olhos, nos teus olhos ...

## 1 INTRODUÇÃO

*As equipes de ajuda servem para que aquelas pessoas que se sentem mais excluídas possam ter com quem conversar, sabe? Para que elas possam desabafar sobre aqueles problemas que elas não conseguem resolver sozinhas, o que torna a gente, pelo menos para mim, muito importante. As equipes de ajuda servem também para que aquelas pessoas que acabam fazendo bullying com outras pessoas, a gente possa ajudar aqueles que sofrem bullying, essas coisas assim, porque “tipo”, no meu caso, por exemplo, que já passei por momentos de bullying, é difícil sabe?! E quem já passou, poder ajudar outras pessoas, é muito importante, então é “legal” ver situações que a gente não conviveu muito, mas sempre sem se meter muito na situação para que o aluno possa resolver sozinho, sabe?! A gente aprende várias coisas no grupo de ajuda, coisas que a gente já sabia, mas que conseguindo viver e passar para outros alunos o que a gente aprendeu, é muito “legal”, sabe?! As equipes de ajuda servem para que aqueles alunos novos que chegaram na escola agora, possam se relacionar com outras pessoas, e elas ajudam também para que os outros alunos que já eram da escola possam conviver e saber lidar com situações que sejam novas para eles também e elas ajudam também aqueles alunos que estão sofrendo bullying ou que são excluídos nas escolas, sejam orientados para que consigam superar. Então, para a gente que faz parte do grupo de ajuda, é muito importante aprender com nosso orientador e poder passar para os outros alunos é muito importante para a gente. (Depoimento de um aluno, membro da Equipe de Ajuda).<sup>1</sup>*

O depoimento acima, feito por um jovem aluno de uma escola pública de Campinas, membro da Equipe de Ajuda implantada em agosto de 2017, traz os três pontos fundamentais para o nosso trabalho de pesquisa: 1) as dificuldades de convivência na escola e, sobretudo, as vividas por quem sofre bullying<sup>2</sup>; 2) a importância dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI), que aqui correspondem às Equipes de Ajuda, como uma possibilidade de intervenção, combate e prevenção em relação aos problemas conhecidos no item 1; e 3) os efeitos da atuação da Equipe de Ajuda na frequência da intimidação – bem como o tipo das mesmas – além das mudanças percebidas nos envolvidos, tanto em quem é ajudado como naqueles que ajudam.

---

<sup>1</sup> Optamos por, na transcrição do relato, mantê-lo fiel à fala do aluno, fazendo apenas pequenas correções para a norma culta.

<sup>2</sup> Embora o termo bullying seja uma palavra de origem estrangeira, o que pediria uma grafia em itálico, fez-se a opção em grafá-la da forma convencional, visto que tal termo já foi incorporado ao vocabulário da língua portuguesa, conforme Ferreira (2010, p. 119).

Desde os anos 1970, pesquisadores do mundo inteiro têm estudado o bullying com o intuito de defini-lo, apontar suas manifestações, suas causas e consequências, além de sua alta incidência (OLWEUS, 1993; MASCARENHAS, 2006; 2009; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010; AVILÉS MARTINEZ, 2006a; 2015; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; 2016; GONÇALVES, 2011; SANCHÉZ, *et al.*, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). Outros estudos produzidos têm se preocupado em descrever o fenômeno e sua caracterização (OLWEUS, 1993; SMITH *et al.*, 1999; CATINI, 2004; ANTUNES, 2010; FISCHER, 2010; IBGE, 2009, 2012, 2015;), e alguns têm procurado delinear as características pessoais dos envolvidos e as dimensões afetivas e morais implicadas no processo de vitimização (AVILÉS MARTINEZ, 2006a; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2013; FRICK, 2011; 2016; GONCALVES, 2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; SANCHÉZ *et al.*, 2012; 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; DÍAZ-AGUADO, 2015).

Em 1995, Dan Olweus, da Universidade de Bergem (Noruega), chegou a uma definição precisa desse tipo de violência, diferenciando-a das brincadeiras comuns entre pares e incidentes pessoais. Reitera o autor que um aluno se torna alvo de bullying quando sofre ações agressivas, repetidas e intencionais ao longo do tempo, praticadas por um ou mais alunos, causando sofrimento constante, caracterizado por angústia e dor. Aponta ainda para a existência de uma relação desigual de poder, já que “[...] o(a) aluno(a) exposto(a) às ações negativas tem dificuldades para defender-se” (OLWEUS, 1995, p. 139). Nesse mesmo ano, publicou resultados de uma pesquisa mostrando que 5% a 35% dos alunos estão envolvidos em situações de bullying.

No Brasil, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) questionou estudantes sobre a frequência com que foram esculachados, zoados, intimidados ou caçoados por colegas a ponto de ficarem magoados, incomodados, aborrecidos, ofendidos ou humilhados. Em 2015, 7,4% dos escolares brasileiros responderam ao questionário afirmando que na maior parte do tempo ou sempre se sentiram humilhados por provocações.

Os percentuais foram próximos para os estudantes do sexo masculino (7,6%) e feminino (7,2%). Entre os alunos das escolas públicas, o percentual foi de 7,6%, e entre os das escolas privadas, 6,5%. Dos escolares entrevistados, 53,4% responderam nenhuma vez, e 39,2%, raramente ou às vezes se sentiram humilhados por provocações feitas pelos colegas de escola nesses 30 dias anteriores à pesquisa.

Tais dados corroboram o que vem sendo estudado mundialmente desde a década de 1970: o bullying é um fenômeno presente na realidade das escolas brasileiras. Tão presente que, em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática em todo o território nacional por meio da lei nº. 13.185, de 06.11.2015. Este foi considerado um marco jurídico de combate ao bullying e a primeira lei nacional que tem como objetivo prevenir e combater essa prática no país.

Mais recentemente, em 14 de maio de 2018, foi acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº. 9.394/96) a lei nº. 13.663, que altera o art. 12 da LDB para incluir, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente o bullying, e a promoção da cultura de paz. (BRASIL, 2018)

Assim como a Lei Antibullying (n. 13.185), a lei nº. 13.663 não diz às escolas a dimensão prática, ou seja, que ações são necessárias para o combate e prevenção ao bullying, para além de campanhas e momentos pontuais de conscientização.

Pesquisas nacionais e internacionais nos dão pistas do caminho a seguir quando consideram, por exemplo, que o clima escolar tem relação direta com a incidência/frequência de bullying (SELMAN; FERRANS, 2014), bem como quando apontam que, em situações de intimidação, os alvos procuram ajuda em seus pares (COWIE; WALLACE, 2000; SMITH; SLONJE, 2008; TOGNETTA *et al.*, 2010). Essas pesquisas têm mostrado também que as ações mais eficazes para a intervenção no bullying e nos demais problemas de convivência na escola devem se pautar em estratégias de apoio ou suporte realizado entre os próprios alunos (AVILÉS MARTINEZ, 2013; COWIE; WALLACE, 2000). Esses programas têm como característica principal o fato de não se centrarem na atuação direta dos gestores ou professores, mas se valerem do protagonismo juvenil.

Assim, pretende-se com esta dissertação descrever a implantação das Equipes de Ajuda no Brasil, bem como analisar sua interferência na frequência das intimidações, nas escolas em que foram implantadas. Além disso, buscar-se-á compreender se ocorrem mudanças nos alunos que são membros desse Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) do ponto de vista de suas habilidades de ajuda e da percepção do outro.

Por compreendermos o bullying como um fenômeno multicausal, essa problemática será abordada pela perspectiva teórica da Psicologia Moral, uma vez

que esta permite ver a violência entre pares como uma forma de desrespeito ao outro, sendo, assim, necessário buscar no desenvolvimento moral dos indivíduos o que os fez autores, alvos ou espectadores de bullying. Da mesma forma, a disposição para ajudar o outro, ou seja, para fazer o bem, também deve ser encontrada na relação com as escolhas que se faz para a vida que se quer ter.

Estamos falando aqui daquilo que La Taille (2006, p. 48) chamou de perspectiva ética, ou seja, para compreender os comportamentos morais ou não dos homens – em outras palavras, para compreender as formas como agem e como desejam ser reconhecidos – é preciso compreender que resposta eles darão à pergunta feita pela ética: que vida eu quero viver?

É sabido que numa situação caracterizada como bullying, há o autor, que impõe a sua autoridade através do medo, de ameaças físicas e morais a um alvo, em geral mais fragilizado, fraco, com menor poder de persuasão que os agressores. Aparecem ainda os espectadores, que assistem a tudo, calados ou aprovando as situações de rebaixamento e humilhação, porém não se envolvem diretamente. Dessa forma, “o grupo é o suporte no qual se situa a relação desigual entre o autor e o alvo” (AVILÉS, 2013). É o grupo que legitima a forma como as relações vão se caracterizando dentro do espaço de convivência, que fortalece o poder daquele(es) que o exerce(m) de forma abusiva, bem com a fragilidade e pouca – por que não dizer, nenhuma – condição de defesa do alvo.

Pesquisas recentes (TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012) indicam que o autor de bullying tem uma hierarquia de valor invertida, na qual prevalecem os valores individualistas (valentia, intimidação, etc.) sobre os morais (humildade, justiça, entre outros). Além disso, carecem de sensibilidade moral, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, do ponto de vista cognitivo, e se sensibilizar emocionalmente com a sua dor.

Assim, é possível perceber que embora a manifestação desse fenômeno ocorra, na maioria das vezes, na escola (mas não só, podendo ocorrer nas famílias, nos clubes, nas ruas, em qualquer lugar), ou seja, na esfera pública, sua origem se dá na esfera privada – ainda que construída sob as influências daquela –, ou seja, no indivíduo, e é sobre ele que devem recair as intervenções. Isso porque os personagens envolvidos numa situação de intimidação se retroalimentam em função de seus perfis, isto é, o autor não escolhe aleatoriamente o seu alvo.

A resposta para a pergunta “que vida eu quero viver?” abre uma discussão teórica necessária, com ênfase na análise psicológica do bullying, por acreditarmos que, deste ponto de vista, é a forma como se veem e querem ser vistos por seus pares que pode explicar o fato de meninos e meninas estarem envolvidos nas práticas de intimidação, como nas relações de ajuda, ao serem escolhidos para fazer parte da “Equipe de Ajuda”.

A partir das reflexões anteriores e da análise dos quadros teóricos utilizados nesta pesquisa, delimitou-se como objetivo geral desta dissertação investigar a eficácia de um tipo de programa de apoio entre iguais implantado em escolas no Brasil: as Equipes de Ajuda.

Para que tal objetivo seja alcançado, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar se há diferença na frequência de intimidações em escolas que tem Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com este tipo de sistema de apoio entre iguais (SAI); 2) Verificar se há diferença na frequência das intimidações em escolas que tem Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto; 3) Verificar se há diferença na frequência das intimidações em escolas que tem Equipes de Ajuda após dois anos da Implantação deste projeto; 4) Verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa.

Os capítulos que compõem esta dissertação estão assim organizados: no primeiro capítulo, discute-se a ajuda como um conteúdo moral, através de um breve panorama de alguns autores que pensaram nas razões que levam os sujeitos a fazerem o bem, com ênfase no desenvolvimento moral, como concebido por Piaget. No segundo capítulo, investiga-se o bullying, sua definição, delimitações e características, assim como o perfil dos envolvidos – autores, alvos e espectadores. O capítulo seguinte está organizado em torno dos Sistemas de Apoio entre Iguais, com ênfase no modelo espanhol das Equipes de Ajuda. O quarto capítulo descreve detalhadamente cada etapa do processo de implantação das Equipes de Ajuda no Brasil, nos três primeiros anos de trabalho. O quinto capítulo apresenta o método de pesquisa, destacando o processo de construção teórico-metodológico desta dissertação, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados.

No capítulo 6 apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa, do ponto de vista quantitativos e qualitativo. O sétimo e último capítulo abordará algumas reflexões didático-pedagógicas acerca das implantações das Equipes de Ajuda como uma das possibilidades para a superação dos problemas de convivência na escola,

principalmente os relacionados às formas de violência, com destaque para o bullying e o *cyberbullying*<sup>3</sup>.

Esta introdução pretende apenas dirigir o olhar daqueles que buscam alternativas para as demandas urgentes trazidas pela violência chamada bullying. Ao produzi-la, assim como toda a dissertação, mantivemos a certeza de que a valentia para trazer ao Brasil essa experiência de trabalho e fazê-la acontecer nas escolas brasileiras não foi em vão: formaram-se também os “valentes contra o bullying”. Essa foi nossa maior conquista.

---

<sup>3</sup> Fez-se a opção por grafar *cyberbullying* em itálico em função dessa palavra ainda não ter sido incorporada a um dicionário de língua portuguesa.



*Breathe in breathe out  
Tell me all of you doubts  
Everybody bleeds this way, just the same  
Breathe in breathe out  
Move on and break down  
If everyone goes away, I will stay  
We push and pull  
And I fall down sometimes  
And I'm not letting go  
You hold the other line  
'Cause there is a light in your eyes, in your eyes*

## 2 QUANDO A AJUDA É UM VALOR: O BEM COMO AÇÃO HUMANA

“Nenhum pode bastar-se a si mesmo.  
Aquele que não precisa dos outros homens,  
Ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus,  
Ou é um bruto.” (ARISTÓTELES)

### 2.1 Ajuda como conteúdo moral

O que leva alguém a querer ajudar o outro? O que ganha alguém que ajuda o outro? A resposta a essas perguntas, que podem parecer simples *a priori*, nos remete a pensar, por exemplo, no que move os alunos a estas ações? Que valores eles têm? Que lugar o outro ocupa em suas vidas?

Responder a essas indagações não nos parece tarefa fácil. Até porque elas nos indicam outras perguntas muito mais abrangentes e que percorreram, com o homem, a história humana. Questões sobre “como devo agir?” e mesmo “o que quero para minha vida?” foram feitas desde que se começa a pensar sobre a própria condição humana. Mais difíceis ainda de responder, essas questões foram propostas de vida de muitos filósofos que se dedicaram a explicar o fenômeno humano que é a moral ou a ética.

Moral ou ética, discutidas na história humana, nos ajudam hoje a explicar condutas pró-sociais como a ajuda. Usadas muitas vezes como sinônimas e associadas a conjuntos de normas e regras que regulam a vida em sociedade, Moral e Ética estão longe de ter o mesmo significado. Para La Taille (2006, p. 49), “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar de uma ‘vida boa, uma vida que vale a pena ser vivida’”. Assim, do ponto de vista psicológico, segundo o mesmo autor, o plano moral pode ser definido pelo dever e pelo sentimento de obrigatoriedade, e o plano ético está relacionado com a expansão de si mesmo, na busca de uma vida boa e feliz.

Muitos autores têm se dedicado à explicação das boas e más ações dos homens ou, melhor dizendo, do quão morais e éticas são essas ações, e por isso, a partir daqui, abordaremos alguns deles, não com o intuito de esgotar essa discussão

filosófica que traduziria os conceitos abordados, mas na condição de um pequeno recorte que pode nos direcionar à escolha epistemológica que sustenta nossa pesquisa. Começamos por Aristóteles. Diria ele que a finalidade da vida dos homens é alcançar a felicidade (*eudaimonía*). Para o pensador grego, é preciso viver racionalmente, e viver racionalmente significa viver segundo a virtude. Nesta busca pela felicidade, o homem é movido pela vontade.

A vontade Aristotélica estaria guiada pela razão e destinada a algum bem. Aponta ele em *Ética para Nicômaco* (1-5,1094a) que tudo aquilo que escolhemos fazer tende para o bem, “por isso, foi dito, com razão, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem, mas há uma diferença entre os fins: alguns são atividades, ao passo que outros são produtos à parte das atividades que os produzem”.

Afirma ele ainda que o bem é o fim de todas as coisas e, por isso, é o que leva cada indivíduo a ser capaz de viver com os outros. O bem de todos os homens é a felicidade, entendida aqui não como um sentimento passageiro, mas como uma “obra para uma vida inteira”. O homem só encontrará a felicidade se viver em conformidade com o sentido que tem sua vida na pólis – agir com justiça e buscar a felicidade.

O princípio da vida social está em que o homem não se basta a si mesmo por não prover, sozinho, as suas necessidades e não poder, por si, isto é, fora da disciplina imposta pelas leis e pela educação, atingir a virtude. Sobre as virtudes, aponta ainda o pensador grego que estas não são dadas ao homem inatamente, mas adquiridas através da prática, do hábito e da educação. Dessa forma, afirma Aristóteles que nos tornamos bons porque praticamos atos bons, porque temos uma disposição interna que nos leva a estas escolhas, de ações e emoções para o bem, “disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria)”. (ARISTÓTELES, 2002).

Dito de outra forma, para Aristóteles, o homem é responsável pelos seus atos, ele escolhe agir desta ou daquela maneira e, portanto, a ação moral é algo voluntário. Por ser voluntário, está longe de ser fácil, pois toda a escolha tem um custo, que deve ser suportado na busca do melhor resultado “pois em muitos dilemas deste gênero o mal esperado é penoso, e o que somos forçados a fazer é ignóbil, por isto o louvor cabe a quem é compelido e a censura a quem não é.” (ARISTÓTELES, 2002, s/p).

Assim, já encontramos em Aristóteles um sentido para o bem como uma virtude do caráter humano. Aponta ele no Item 01, do Livro I, de *Ética a Nicômaco*, “[...] toda

ação e todo propósito, visam a algum bem.” (p. 118), e a busca de fazer bem, portanto, a busca da própria felicidade: “Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma.” (ARISTÓTELES, 2002, I, 07, p. 125).

Mas ele não foi o único. Outros filósofos também se ocuparam de buscar explicações para o lugar do bem na vida humana. Para Kant (1785/1980), por exemplo, agir para o bem, ou, reiterando o bem como conteúdo moral, é agir por dever, tendo no imperativo categórico – “Age apenas segundo a máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” – a lei da moralidade. Vale ressaltar aqui o significado de imperativo categórico: imperativo, porque submeter-se a essa lei é um dever, e categórico, pelo fato de não ser subordinado a nenhum outro fim.

Vamos analisar com mais atenção o que o filósofo alemão quis apontar. Em termos simples, o que ele chamou de imperativo categórico significa: você deve agir sempre baseado naqueles princípios que desejaria ver aplicados universalmente. Temos aqui, então, uma ampliação da chamada Regra de Ouro, citada pelos grandes Mestres da humanidade: “Faça para os outros o que você gostaria que fizessem a você”, pautada no indivíduo, para uma dimensão da coletividade, algo como “faça para os outros, o que gostaria que todos fizessem para todos”. O filósofo ainda afirmava que para que o imperativo categórico pudesse dirigir a ação, os fins precisavam ser dados racionalmente, o que ele chamou de boa vontade (KANT, 1785/1980).

Para Kant, “a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer” (1980, p. 110). Em outras palavras, e diferente do que o senso comum pode tentar explicar, a boa vontade está associada ao conceito kantiano de algo ilimitadamente bom, que é bom independente das circunstâncias, o bom sem reservas. Para o filósofo, a boa vontade está presente em todos os homens, não carecendo assim de ensinamentos. Entretanto, por suas características subjetivas – certas particularidades, limitações, inclinações, desejos próprios – nem sempre a boa vontade se encontra na base da conduta dos homens. Assim, se a conduta humana não é naturalmente boa – pois os homens agem, certas vezes, em função de anseios particulares – como fazer para que os homens ajam de acordo com o que a vontade boa faria? Kant diria que a ação por dever é o que torna possível que a vontade

humana faça o que uma boa vontade realizaria. Para ele (1785/1980), “o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”, em outras palavras, o que determina uma ação é o respeito à lei moral, ou ainda, o ato moral é um ato de acordo com o imperativo categórico.

Outros autores poderiam ser citados para a compreensão do que nos propomos a fazer, ou seja, entender o que leva o homem a fazer o bem. Ao contrário do que pensava Kant, Schopenhauer aponta que as ações humanas não são reguladas pelo dever – ou seja, a base da moral humana não está no dever – mas sim no querer o bem-estar alheio, que seria para ele a virtude da compaixão.

Em *Aforismos para a Sabedoria na Vida* (1983), Schopenhauer se opõe ao princípio moral kantiano propondo que se deve olhar para o outro sem julgar a sua vontade ou seus entendimentos das coisas ou a “incorreção de seus conceitos”, pois tais observações despertariam ódio e desprezo. Sugere, em contrapartida, que foquemos nossa observação do outro, em suas necessidades, nas suas dores, pois “assim, sempre teremos com ela parentesco, simpatia e, em lugar do ódio ou do desprezo, aquela compaixão que unicamente forma a ágape pregada pelo evangelho” (SCHOPENHAUER, 1983, p. 188).

No entanto, cumprindo a determinação de que se estudasse “o guerreiro para entender a guerra” – usando as palavras de Tognetta (2009) – é Piaget quem elevará essa força de vontade inspirada em Kant como uma força que nos faz escolher e investir. A vontade é, na verdade, destacada por Piaget como um regulador. O idealismo piagetiano se estenderia até o ponto de propor que o próprio desenvolvimento afetivo do homem, em paralelo com o desenvolvimento cognitivo, teria o seu auge no que ele chama de personalidade moral (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). Uma personalidade moral, diria Piaget, é aquela que opera autonomamente em relação a regras, valores e a constituição da vontade e está apta à cooperação, “um sistema pessoal, no duplo sentido de particular a um determinado indivíduo e implicando uma coordenação autônoma” (PIAGET, 1978). Afirma ainda o mesmo autor que um homem tem personalidade forte “não quando ele reduz tudo a seu egoísmo e permanece incapaz de dominar a si mesmo, mas quando ele encara um ideal ou defende uma causa com toda a sua atividade e com sua vontade” (PIAGET, 1978, s/p).

Própria da evolução do desenvolvimento moral, a conquista de uma personalidade moral significa dizer o que, depois de Piaget, tem se discutido: a ideia

de que para fazer o bem é preciso querer ser visto como quem faz o bem (personalidade – eu + conteúdo moral – bem) (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). Certamente, se nos voltarmos à gênese da moral descrita em Piaget entenderemos como a adolescência precisamente cumpre essa tarefa. Contudo, antes de adentrarmos na essência desse momento da vida humana, continuemos um pouco mais a tarefa de historicizar, ainda que discretamente, algumas das teorias que se preocuparam em pensar sobre a conquista do bem.

Para Piaget, o bem é o equilíbrio absoluto entre a sociedade e os indivíduos, conservando-se mutuamente; o mal seria o desequilíbrio. Retomando o imperativo categórico de Kant, diz ele: “Age de forma a realizar o equilíbrio absoluto da organização vital, tanto coletiva quanto individual” (PIAGET, 1918, s/p). Para entender melhor o que Piaget quis dizer aqui, retomemos alguns pontos do desenvolvimento moral proposto por ele.

Para o autor, a Moral se constrói, assim como a inteligência, a partir das interações sociais. Postula moral enquanto uma intersecção entre cognição e afeto<sup>4</sup>, que caminham paralelamente na construção do que chamou de “personalidade moral” (PIAGET, 1952). Assim, estabeleceu duas tendências morais pelas quais todos os indivíduos passariam – heteronomia e autonomia.

Alguns autores consideram como a primeira tendência moral a anomia – momento de ausência total de regras. Piaget e outros autores não o fazem, pois, este momento do desenvolvimento está limitado às regras motoras, pautadas na repetição, num período em que a inteligência ainda é pré-lógica. Além disso, para Piaget, existindo apenas um hábito individual, não há o sentimento de dever nem o de obrigação.

Quando então o sujeito entraria no mundo da moral? Diz La Taille (2006) que “o despertar do senso moral” ou o ingresso no mundo da moralidade se dá partir da relação que os indivíduos estabelecem com as regras que lhes são impostas pela convivência, na interação com os outros e com o meio em que vive. A partir do seu método de investigação, Piaget fez um paralelismo entre jogo e a moral, considerando esta última como um conjunto de regras. Em suas palavras, “toda moral consiste num

---

<sup>4</sup> Piaget considerou a razão e a afetividade com “invariantes psicológicos” uma vez que estão presentes em quaisquer indivíduos e funcionam da mesma forma. (TOGNETTA, 2008)

sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, s/p).

Nessa linha, para as crianças pequenas, as regras são criadas pelos adultos, sem a necessidade de um princípio, ou de um acordo para o seu estabelecimento, sendo também sagradas, imutáveis e obrigatórias. Neste momento do desenvolvimento, chamado de heteronomia, as crianças não diferenciam uma norma ou regra – que pode ser mudada, por ser convencional – de uma lei. Nutrem pelos criadores das regras, os adultos, o respeito unilateral, o que significa dizer que só os adultos podem dar ordens às crianças e não o contrário. Assim, acatam as ordens dadas por eles e o bem é aqui entendido como aquilo que está relacionado diretamente a esta ordem. Afirma Piaget que “para a criança, o contrato é encarnado nas pessoas vivas e atuantes, que são aqueles amados, os adultos” (PIAGET, 1932/1994). As interações com esta figura de autoridade estão baseadas na coação social, dado que um sistema de regras organizado previamente, sem qualquer possibilidade de discussão, é imposto aos indivíduos, cabendo-lhes apenas aceitá-lo e segui-lo, ou recusá-lo. Vale ressaltar que o respeito destinado às crianças, dado pelos adultos, neste momento, está relacionado muito mais ao cuidado, à satisfação das necessidades.

Na heteronomia, portanto, o investimento afetivo não está direcionado para o conteúdo moral, mas sim para o sujeito – autoridade – que o enunciou, o que significa dizer que na ausência dessa figura não é possível garantir a manutenção do conteúdo moral em jogo, pois este está condicionado a uma motivação externa ao sujeito da ação. Dessa forma, o sentimento de dever é frágil, posto que exterior à consciência (LA TAILLE, 2010). Embora frágil, é o primeiro controle normativo de que a criança é capaz, se comparado com o estado anterior, da anomia. Entretanto, é limitado, pois “considerando o adulto como origem da lei, a criança erige a vontade adulta como bem supremo, após ter considerado como tal os diversos decretos de seu próprio desejo” (PIAGET, 1932/1994).

Piaget descobriu que com o passar do tempo “o respeito muda de natureza” (1932/1994), em função do fato de que as trocas sociais que a criança estabelece não estão apenas centradas no adulto (autoridade), mas passam a ocorrer com outras crianças (pares). Assim, ao lado da coação social que regeu a relação com a autoridade, aparece a cooperação; e o respeito, que era unilateral, dá lugar ao respeito mútuo – forma de respeito em que os indivíduos se atribuem reciprocamente

um valor pessoal equivalente. A relação das crianças com as regras – e, portanto, com a moral – muda também. Antes tidas com sagradas, vão perdendo esse teor e ganhando cada vez mais o caráter contratual, à medida que os indivíduos avançam em seu desenvolvimento.

Alcança-se a tendência moral que Piaget chamou de autonomia. Afirma Piaget (1932-1994) que “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”. Assim, nesta tendência moral, há um investimento afetivo na busca do bem pelo bem, considerando a si mesmo e aos outros. Aponta ele ainda que “quando a regra deixa de ser exterior às crianças, para depender apenas da livre vontade coletiva, ela incorpora-se à consciência de cada um e a obediência não é senão espontânea” (PIAGET, 1932/1994, s/p). A espontaneidade da obediência à regra está relacionada ao fato de ter participado do acordo, da elaboração da norma, “a peculiaridade da cooperação é justamente conduzir a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com seus parceiros” (Ibid). Dito de outra forma, a cooperação não determina o conteúdo moral a ser seguido, mas sim a forma de se relacionar com um determinado conteúdo; ou, como disse Piaget, um método.

Temos em Piaget, então, que o “sujeito autônomo se apodera do mecanismo de produção moral” num processo interno (TOGNETTA, 2003), e para isso, precisa coordenar pontos de vista levando em conta princípios que considere a si e aos demais, superando aqui a obediência, característica da moral heterônoma – também chamada de moral da obediência.

Autogovernar-se não significa aqui, para Piaget – e para outros autores que vieram depois dele – fazer o que quer. Ao contrário, significa que “os valores morais estão tão legitimados no sujeito, que são integrados ao seu juízo” (TOGNETTA, 2003).

Kohlberg, renomado psicólogo americano, na década de 1960, irá ampliar e aprimorar as discussões trazidas por Piaget, acreditando igualmente no paralelismo entre o desenvolvimento das estruturas lógicas e morais e no fato de que a descentração é necessária para a consciência moral (ou para a moral do bem<sup>5</sup>). Apesar de considerar, em sua teoria, que o desenvolvimento do pensamento lógico é

---

<sup>5</sup> Piaget denominava a moral heterônoma de moral da obediência e a moral autônoma de moral do bem. (TOGNETTA, 2003).

condição necessária para o desenvolvimento moral, mas não suficiente, estabelece uma importante relação entre ambos.

Em sua teoria, organiza o desenvolvimento moral em três níveis, cujas características aproximam-se das da teoria piagetiana, sendo o primeiro nível, o pré-convencional, o correspondente à heteronomia, e o último nível, o pós-convencional, ao máximo da autonomia, com um nível intermediário que ele chamou de convencional (TOGNETTA, 2003).

Apresentamos abaixo um quadro que descreve, ainda que resumidamente, o que Kohlberg considerou em cada nível.

**Quadro 1- Níveis e estágios de desenvolvimento moral definidos por Kohlberg**

Nível de Desenvolvimento Moral	Características
Nível I – pré-convencional	<p>O indivíduo julga o certo e o errado com base em seus interesses próprios (individualismo) ou por medo da punição (moralidade heterônoma).</p> <p><u>Orientação pela obediência e punição:</u> deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade.</p> <p><u>Orientação ingenuamente egoísta:</u> A ação correta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente dos outros. Igualitarismo radical.</p>
Nível II – convencional	<p>A ação moral correta baseia-se nas convenções e regras sociais determinadas por autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. Desse modo, o sujeito formula juízos com base tanto nas regras do grupo social como nas expectativas que o grupo tem em relação a ele.</p> <p><u>Orientação do tipo “bom rapaz, linda menina”:</u> Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais.</p> <p><u>Orientação para manter a autoridade e a ordem social:</u> Respeito pela autoridade e pelas expectativas que a sociedade deposita em nós.</p>
Nível III – pós-convencional	<p>A ação moral correta é orientada por princípios morais universais, com base na reciprocidade e na igualdade. Nesse caso, o pensamento é regido por princípios morais e éticos, e não apenas por regras sociais.</p>

	<p><u>Orientação do tipo contratual legalista:</u> O dever é definido em termos de contrato. A razão para fazer o que está certo reside na necessidade de respeitar os contratos e os direitos dos outros. Neste estágio, a pessoa toma decisões na base do maior bem para o maior número de pessoas.</p> <p><u>Orientação por consciência lógica e princípios universalizantes:</u> A ação é conforme a princípios universais. O certo é o que obedece aos princípios éticos universais. As leis ou os contratos e acordos sociais são válidos sempre que respeitam esses princípios. Os princípios éticos relacionam-se com a noção de justiça, dignidade humana, direitos humanos e igualdade de direitos.</p>
--	---

Fonte: Elaborado a partir de Bataglia, Morais e Lepre (2010) e Marques. - Adaptado pela autora.

A teoria de Kohlberg, ao estudar os julgamentos, considerou a perspectiva da tomada de consciência ou do desenvolvimento cognitivo (TOGNETTA, 2003), e defendeu que a construção da moralidade deve ser vista em relação ao desenvolvimento de determinadas formas ou estruturas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de conduta. A complexidade do raciocínio e a justificativa para tais escolhas são os componentes mais importantes no processo de atribuição de um estágio do desenvolvimento moral a uma pessoa.

Em suas pesquisas, Kohlberg encontrou uma diferença nas respostas dadas por meninos e meninas, o que poderia indicar que as mulheres ficam um pouco abaixo dos homens no que tange à evolução dos juízos morais. Longe de se tratar de uma questão de gênero, o renomado psicólogo americano coloca que a diferença apontada está na qualidade das interações que as mulheres estabelecem na sociedade, apontaria ainda que sua dependência econômica e social poderia fazer a diferença (TOGNETTA, 2003).

Carol Gilligan, na década de 1980, problematizou os resultados encontrados por Kohlberg, especialmente no nível pós-convencional, assinalando que ele desconsiderou a forma como as mulheres raciocinam sobre questões morais, quando estão em pauta as regras sociais e os princípios éticos. Para ela, para além da moral relacionada com a justiça, os direitos e os deveres, existe uma moralidade que

privilegia a manutenção das relações interpessoais, os sentimentos, o afeto, uma moral relacionada com o cuidado com os outros. (GILLIGAN, 1980)

O que Gilligan traz como contribuição é que além do aspecto da tomada de consciência, no plano da cognição, para que uma ação moral aconteça – para que se faça o bem – é necessário que esta ação tenha sentido para o sujeito que a pratica: é preciso que este esteja sensibilizado, motivado para agir pelo afeto. Assim, a importância do trabalho de Carol Gilligan reside no fato de ter chamado a atenção para a existência de duas “vozes morais” – uma colocada na justiça (dever) e a outra colocada no cuidado (querer) –, de duas formas de escolher pelo que é valor para uma pessoa.

Os estudos de Kohlberg serviram de base também para as pesquisas de Nancy Eisenberg. Entretanto, diferente da vertente seguida por ele, que partiu da análise dos julgamentos morais a partir da transgressão, a psicóloga americana investigou a moralidade em ações pró-sociais, como, por exemplo, os comportamentos de ajuda. A autora entende o desenvolvimento moral pró-social como aquele relacionado ao processo de aquisição e/ou mudança dos julgamentos e comportamentos de ajuda ou benefício dirigidos a outros indivíduos ou grupos. Outra diferença entre os dois modelos é que Eisenberg-Berg (1979) considera cada um dos raciocínios morais expressos pelos indivíduos classificando-os nas categorias de julgamento moral estabelecidas, ou seja, um mesmo indivíduo pode apresentar uma variedade de níveis de raciocínio em termos de moral pró-social. O modelo Eisenberg-Berg tem certo caráter relativista ao considerar, além das características pessoais, as influências da socialização e da cultura e os fatores evolutivos como fundamentais para tomada de decisão moral pró-social.

O comportamento pró-social tem sido definido como um comportamento voluntário e intencional que resulta em benefícios para outro; a motivação para tal ação, para o indivíduo que a pratica, não é especificada e pode ser positiva, negativa ou ambos (EISENBERG, 1982; STAUB, 1978). A autora apresenta também uma diferenciação entre comportamento pró-social e altruísta, caracterizando este último como um subtipo do primeiro, sendo um comportamento destinado a beneficiar outro, que não é realizado com a expectativa de receber recompensas externas ou evitar estímulos ou punições aversivas produzidas externamente. Na maioria das discussões teóricas, o comportamento pró-social motivado por razões altruístas foi ligado conceitualmente à empatia ou simpatia (EISENBERG; MILLER 1987). A

referida autora aponta ainda que a empatia está relacionada a algumas formas de comportamento pró-social.

No quadro a seguir, apresentamos um esboço comparativo das teorias de Kohlberg e Eisenberg-Berg, onde progressivamente as condutas pró-sociais de ajuda são associadas à empatia, como apontado anteriormente. Em suas pesquisas, Eisenberg constatou que as respostas afetivas das pessoas e as reações comportamentais tornam-se mais integradas com a idade. Segundo alguns autores, crianças pequenas não tem a competência para demonstrar comportamentos altruístas, mesmo que quisessem (PETERSON, 1983a; 1983b). Além disso, as crianças podem ter mais dificuldade do que os adultos em interpretar suas próprias excitações vicárias.

**Quadro 2** - Quadro comparativo: Níveis de Julgamento moral de Kohlberg e Níveis de Desenvolvimento Pró-Social Eisenberg-Berg<sup>6</sup>

NÍVEIS E ESTÁGIOS DO JULGAMENTO MORAL	NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO PRÓ-SOCIAL
<p><b>Nível 1 – Pré-convencional</b></p> <p><b>Estádio I</b> – <i>Orientação pela obediência e punição.</i> Obediência cega à autoridade visando evitar danos aos outros e castigos. Assume ponto de vista meramente egocêntrico e não há contrato. <b>Estádio II</b> – <i>Individualidade instrumental.</i> Orientação egoísta que visa satisfazer a necessidade do indivíduo. Ainda não aparecem o contrato nem a lei.</p>	<p><b>Nível 1:</b> <i>Orientação Autofocada e Hedonística</i> – As razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal (hedonismo), reciprocidade direta e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro (relacionamento afetivo).</p>
<p><b>Nível 2 – Convencional</b></p> <p><b>Estádio III</b> – <i>Bom rapaz e boa menina. Conformidade com os estereótipos sociais.</i> O certo é ser simpático, leal e digno de confiança. O certo é viver de acordo com aquilo que os outros esperam de nós, especialmente ser aprovado por amigos e</p>	<p><b>Nível 2:</b> <i>Orientação para as Necessidades dos Outros:</i> Preocupação com necessidades físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que estas necessidades conflitem com as suas próprias. Estão presentes também as verbalizações de simpatia ou referências a afetos internalizados, como a culpa.</p>

<sup>6</sup> Quadro elaborado pela aluna Darlene Ferraz Knoener, a partir de KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. C. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 226-262, 1997.

<p>familiares. Produz bem-estar para o outro (ainda que, por egoísmo).</p> <p><b>Estádio IV – Manutenção da ordem social.</b> <i>Dever para com a sociedade.</i> Distingue os diferentes pontos de vista dos grupos ou dos indivíduos. Vela pelo bem-estar de todos e visa o bom funcionamento das instituições. A regra é a justificativa.</p>	<p><b>Nível 3: Orientação para Aprovação Interpessoal e/ou Orientação Estereotipada:</b> As imagens de pessoas e comportamentos bons e maus são estereotipados, e/ou as considerações pela aprovação* e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro.</p> <p><b>Nível 4a: Orientação Empática Autorreflexiva</b></p> <p>O julgamento inclui evidência de simpatia autorreflexiva respondente ou tomada de perspectiva do outro (empatia), preocupação com questões de humanidade, e/ou afeto culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações.</p>
<p><b>Nível 3 – Pós-Convencional</b></p> <p><b>Estádio V – Cumprimento dos contratos.</b> O que está certo é ter consciência de que as pessoas nem sempre têm os mesmos valores e que algumas regras são injustas. Maior bem para o maior número. Há verdades mais importantes que os interesses da sociedade. Considera o ponto de vista legal e dos outros. É possível a modificação da regra em função de um princípio, assim como é possível a reformulação do contrato.</p> <p><b>Estádio VI – Maximização do bem-estar comum.</b> Orientação pelos princípios éticos. O certo é o que obedece aos princípios éticos universais. Agir de acordo com os princípios ainda que tenha que violar a lei. A pessoa reconhece a validade dos princípios e procura cumpri-los. Igualdade de direitos humanos.</p>	<p><b>Nível 4b: Nível de Transição</b></p> <p>As justificativas dos indivíduos para ajudar ou não ajudar envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação com as condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas.</p> <p><b>Nível 5: Orientação para forte Internalização</b></p> <p>As justificativas para ajudar ou não ajudar são baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade, baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Também caracterizam este estágio os afetos positivos ou negativos relacionados com a manutenção de autorrespeito para abrir mão de seus próprios valores e aceitar as normas.</p>

Fonte: Knoener (2017) – adaptado pela autora.

Nancy Eisenberg, ao apresentar o modelo de desenvolvimento de condutas pró-sociais, traz contribuições importantes na nossa busca teórica para explicar o que leva alguém a fazer o bem. Essa perspectiva pró-social mostra a ação de diferentes fatores – a biologia, a cultura, a socialização, a educação, os processos cognitivos, a responsividade emocional e as condições situacionais – que interagem e influenciam o desenvolvimento pró-social dos indivíduos.

Estes fatores podem ser de suma importância ao pensarmos nas práticas educacionais que levariam ao desenvolvimento de atitude pró-sociais. A proposta dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI), objeto desta investigação – que serão abordados nos capítulos posteriores –, estão diretamente relacionados com o desenvolvimento de condutas pró-sociais, como nos aponta Eisenberg. Retomaremos esta discussão mais adiante.

Ao pensar a ideia do bem como um conteúdo moral ou ético, finalmente, é com Ricoeur (2014) que teremos o desdobramento de tantas teorias que se propuseram a estudar esse fenômeno. O autor reitera que a “ética que buscamos poderia ser distinguida em três partes: (1) a vida boa, (2) com e para os outros, (3) nas instituições justas”. Nesse contexto, a ética caracteriza-se pela finalidade e pelo objetivo a ser atingido, isto é, para que se possa viver bem. Alcançar a realização pessoal significará o coroamento e o fim último das ações, mas não desconsiderando o conteúdo do bem ao outro – para o outro. A vida boa representa a possibilidade que cada pessoa tem de ser tanto autora quanto capaz de julgar seus próprios atos dentro de um contexto que só o homem tende a progredir para a justiça, da qual não se abre mão. Assim, é fundamental ressaltar que para Ricoeur, o bem sem a justiça perde seu valor.

Para entender melhor o que estamos querendo frisar aqui – e já usando o tema principal deste estudo, que será aprofundado nos capítulos subsequentes –, podemos pensar que um espectador de bullying pode ajudar o autor, provocando conjuntamente o alvo. Aos olhos do espectador, ele fez um bem ao autor, ajudando-o em sua empreitada, mas sua ação causou um mal a outrem, o que fere o princípio da justiça. Assim, embora o espectador em questão tenha prestado uma ajuda a seu par, sua ação prejudicou o alvo e não pode assim ser vista como um “bem”.

A ação do espectador, para ser vista como um bem, dentro daquilo que vimos discutindo ao longo desta seção, deveria estar voltada ao alvo das agressões. Indignar-se com as ações do autor e posicionar-se em relação a elas, no sentido de repudiá-las, está de acordo com aquilo que Ricoeur (1993) apontou como a ligação

existente entre “a estima de si e a avaliação ética de nossas ações que visam a vida boa no sentido aristotélico”. Nesta afirmação, está posto que a busca por uma vida boa é a finalidade de todas as ações humanas, de acordo com Aristóteles. Ao mesmo tempo, Ricouer assegura que esta busca deve se dar dentro num espaço de justiça. Assim, não é qualquer conteúdo, qualquer ação moral que está em jogo, mas sim aquelas relacionadas à justiça. Dessa forma aponta que antes de considerar a justiça como uma espécie de respeito ao outro, há um ‘querer fazer’ o bem para estar também bem consigo mesmo, para estar em consonância com seus desejos pelas virtudes morais. Nas palavras de La Taille (2009), “quando a busca pelo bem corresponde ao desejo de assim ser visto, meninos e meninas podem estar mais sensíveis aos sentimentos dos outros e, de tal forma, mais próximos a ações generosas”.

Nas seções e capítulos a seguir ampliaremos as questões relativas às imagens de si e abordaremos também as formas de ajuda entre iguais e sua relação na complexa dinâmica dos personagens envolvidos em uma situação de bullying, bem como com a estima de si e o componente ético da personalidade daqueles para os quais o sentido da sua vida só é possível quando em relação ao bem que faz para o outro.

Prometemos e ficamos devedores. Passemos assim a tratar um pouco mais do desenvolvimento que promoverá, segundo a perspectiva piagetiana, a busca pelo bem do outro.

## **2.2 A adolescência: o bem sempre vai além**

Na seção anterior, fizemos uma breve passagem por alguns teóricos que se propuseram a pensar sobre o que levaria os indivíduos a escolher o bem ao outro como projeto de vida. Alguns deles enfatizaram mais a cognição, o dever, outros mais à vontade, o querer. Vamos nos deter aqui na escolha teórica que fizemos – a Psicologia Moral de Jean Piaget – que apontou um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo na construção da moralidade, ainda que como um ideal a ser seguido. Ideal porque estamos cercados de exemplos, notadamente na pós-modernidade, de pessoas inteligentíssimas e que não agem bem em termos morais, por não manter o equilíbrio do ponto de vista das emoções. Diversos autores também se propuseram, há algum tempo, a discutir as possíveis correspondências

entre um juízo elevado e uma ação mais moral. Contudo, tal discussão não será por nós retomada a não ser pela ideia de que a conservação de valores morais é o auge da autonomia, tendo em sua construção a participação da inteligência e dos afetos. Dessa forma, para o psicólogo suíço, a moralidade é uma construção do sujeito que depende tanto de aspectos internos como das oportunidades do meio.

### **2.3 Do nascimento à adolescência**

Voltemos ao nascimento do bebê. Neste primeiro momento, dotado de possibilidades – vir a ser inteligente e vir a se relacionar –, o pequeno ser humano interage com o meio que ainda desconhece através dos reflexos – sucção, preensão, moro, entre outros – e dos impulsos instintivos (PIAGET, 1952-1994). Nesse momento, o EU ainda indissociado do mundo exterior busca organizar-se, e nessa busca afeto e cognição caminham juntos.

Entre dois e sete/oito meses de idade, as reações antes reflexas darão lugar às primeiras experiências relativas ao corpo – os primeiros esquemas de ação –, que constituem as chamadas reações circulares primárias (chupar o dedo, por exemplo), que ocorrerão ainda sem intenção, mas que se manterão pela repetição. Do ponto de vista afetivo, aparecem os chamados afetos perceptivos, relacionados às experiências de prazer e desprazer, o que significa dizer que o choro, por exemplo, não é mais algo instintivo, mas sim um hábito – algo repetido para se obter o que quer – e por isso, já possível aqui distinguir o choro de dor do choro de fome.

Nesta breve incursão do bebê pelo mundo, vai ficando evidente a importância do meio e da qualidade das relações estabelecidas com este em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, moral e motor.

Sigamos um pouco mais na formação deste sujeito. Ainda indissociado de sua mãe, o bebê começa a organizar os esquemas de ação com intencionalidade e voltados para si (egocentrismo). São os primeiros atos de inteligência – sensório-motora – que o bebê faz em direção ao objeto, com vistas a conhecê-lo. Um bom exemplo aqui são as inúmeras vezes em que o bebê joga um objeto no chão buscando a reação dos demais, ao mesmo tempo em que percebe que impõe suas forças num objeto e ele se movimenta. Os afetos, agora intencionais, estão ligados ao sucesso ou fracasso dos seus atos. Há um ganho cognitivo importante neste momento, que é

o conceito de objeto permanente, que dará origem às representações mentais – o bebê começa a procurar pelo objeto ausente. Um pouco mais adiante, as representações mentais colaborarão na percepção de si mesmo.

Há aqui um avanço fundamental em termos de desenvolvimento, o bebê começa agora a se perceber separado de sua mãe e dos demais objetos, um objeto entre os demais e, ao mesmo tempo, sujeito de suas ações. Mais ainda, começa a ‘escolher’ onde investirá a sua energia, abandonando uma situação de fracasso, para não sentir tristeza ou insistir em outra que lhe garantirá a boa sensação, pautada no sucesso. Estamos falando aqui da afetividade como promotora de uma ação e, portanto, do início do conceito de valor. No período sensório-motor, o valor está relacionado à valorização da própria ação, mas, no próximo, começará a voltar-se para as pessoas.

Diferenciado da mãe – por volta dos dois anos de idade – o bebê agora entra no mundo da socialização, pois para reconhecer o outro é necessário que primeiro reconheça a si próprio. É nesse momento que a criança se vê no espelho e se reconhece representada e, portanto, começa a entender que “se ela se vê, os outros também a veem” (TOGNETTA, 2009, p. 47). Agora, tem as condições necessárias para o surgimento dos sentimentos interindividuais. Do ponto de vista cognitivo, a linguagem, que também se amplia neste momento, contribui para o avanço das representações mentais iniciadas no estágio anterior.

A percepção de si como sujeito separado do outro permite que as valorizações, que antes eram apenas destinadas às ações, passem a ser dirigidas às pessoas. As trocas sociais que a criança passa a estabelecer são de duas ordens: com os pares, pelos quais experimenta os sentimentos de simpatia e antipatia; e com os adultos, a quem são submissos, já que são a fonte das interdições e das regras, pelos quais sentem amor e medo.

Uma vez inserida pelo adulto no mundo das regras, a criança adentra o mundo da moralidade, o que Piaget (1932-1994) chamou de despertar do senso moral, já mencionado na seção 1 deste capítulo. Para uma análise mais detalhada do que essa etapa representa no desenvolvimento infantil, voltemos aos sentimentos interindividuais inaugurados aqui. O amor e o medo darão origem ao respeito pela autoridade. Em outras palavras, o que levaria a criança a obedecer às regras criadas pelos adultos significativos é o querer agradar e ver-se valorizada por estes últimos e, ao mesmo tempo, temer a punição por não ter seguido o que lhe foi determinado.

Entretanto, esses dois sentimentos não são suficientes para explicar a razão de os pequenos não obedecerem às ordens que consideram injustas. Há um outro, a confiança, complementar ao binômio amor e medo. Por confiança, entendemos o crédito dado à figura de autoridade que é capaz de seguir as mesmas regras que imputa (LA TAILLE, 2006). Dito de outra forma, a criança pequena, no despertar do senso moral, está atenta às qualidades dos adultos que convivem com ela, o que lhe permite construir as primeiras noções de virtude moral – pautada aqui na justiça –, como julgar as pessoas à sua volta. Piaget, no livro *O juízo moral na criança* (1932), já apontava que o fato de os adultos não seguirem eles mesmos as regras que impõem às crianças, enfraquece-os aos olhos delas, enquanto figura de autoridade.

Apontamos até aqui a importância das relações com a autoridade nesta etapa do desenvolvimento moral, mas é fundamental que abordemos agora a outra esfera relacional que interferirá na formação do indivíduo na busca pela personalidade ética<sup>7</sup>: os pares. O sentimento predominante nesse caso é a simpatia e, claro, o seu contrário, a antipatia. Piaget (1954) define como simpatia a fonte de atribuição de um valor positivo a outrem, em razão de suas ações. Seria na verdade a possibilidade de ser afetado pelos sentimentos e ideias do outro. Esse sentimento, presente desde a tenra idade, interferiria também nas condutas pró-sociais – que tem em Eisenberg sua principal autora, já mencionada anteriormente e a qual retomaremos mais adiante –, uma vez que estas estão menos relacionadas às ordens da autoridade e por isso são mais espontâneas. Importante ressaltar que o sentimento de simpatia aparece mesmo que não se conheça bem o receptor dela. Hoffmann (1978) denominou “contágio” o fato de os bebês chorarem ao ver alguém chorando, e seus estudos apontam que mesmo a criança pré-lógica é capaz de se afetar pelos sentimentos dos outros, sem necessitar para isso coordenar perspectivas, ou seja, ter um pensamento recíproco.

Além da simpatia, no despertar do senso moral estão presentes dois outros sentimentos: a indignação e a culpa.

Começemos pela indignação. La Taille (2006, p. 123) definiu a indignação como “um forte sentimento negativo, muito próximo à cólera, desencadeado por um juízo negativo feito por quem a experimenta, sendo que tal juízo é de ordem Moral”. Relaciona-se àquele sentimento que muito comumente vemos nas crianças quando

---

<sup>7</sup> La Taille (2006), corroborando os estudos de Piaget, aponta que a autoridade não é a única fonte para fundar a moral.

manifestam incômodo por não receberem o mesmo tratamento que outras crianças, ou quando se chateiam por não ter uma promessa cumprida, dentre tantos outros exemplos do cotidiano infantil. Nesses casos, o que as crianças estão buscando é a igualdade e, mais que isso, um valor positivo de si. Nas palavras de Tognetta e Vinha (2008), “indignar-se é buscar um reconhecimento alheio, ao seu próprio valor de si”. Nota-se ainda que o que está em jogo no sentimento de indignação é muito mais do que obedecer à ordem adulta, pois refere-se por um lado “à afirmação dos interesses próprios e por outro, nessa força motivacional essencial do plano ético que é a expansão de si mesmo” (LA TAILLE, 2006, p.124).

Passemos à culpa. Não há dúvidas de que a culpa seja um sentimento moral, assim como não há dúvidas de que ela esteja presente desde o início da gênese da moralidade. Comumente definido como um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral, ou mesmo por ter tido a intenção de fazê-lo, sente-se culpa pelo que se fez e muitas vezes pelo que se deixou de fazer. Nesta etapa do desenvolvimento, a culpa é decorrência de ações que a criança considera negativas, ou porque traduzem uma desobediência – pautada, portanto, na relação com a autoridade e relacionada ao sentimento de amor e medo experimentado na relação com ela – ou porque está relacionada a uma ação que causou prejuízo a um igual – relacionado aqui à simpatia, sentimento que experimenta na relação com os pares.

Nas palavras de La Taille (2006, p. 129), “no início da gênese da moralidade, a transgressão, por ser causa do sentimento de culpa, participa da construção da moralidade”. E complementa o autor: “Não houvesse ordens, não haveria despertar da moralidade, e não houvesse transgressão a elas, não haveria desenvolvimento moral”.

Em síntese, o despertar do senso moral, etapa também conhecida como heteronomia, consiste num conjunto de deveres a serem cumpridos, nas palavras do próprio Piaget (1932-1994), “regras prontas que se impõe de fora ao indivíduo”. À imposição das regras, os sujeitos em formação respondem e as aceitam movidos pelo sentimento de amor e medo que nutrem pelas figuras de autoridade. A forma de respeito presente aqui é o unilateral – em função da desigualdade entre o adulto e a criança –, conduzindo ao sentimento de dever e obrigatoriedade.

Entretanto, as relações com os pares são cada vez mais frequentes: à medida que a criança avança em seu desenvolvimento, vão tirando-a de sua posição

egocêntrica e direcionando-a na conquista da autonomia – ou personalidade ética – por apresentar a elas uma alternativa à coação social, a cooperação. Diz Piaget que “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1932/1994, p. 299). Vejamos a seguir como isso se dá.

Por volta dos 7-8 anos de idade, ocorre um ganho cognitivo importante, o da reversibilidade de pensamento. Com isso, a criança consegue coordenar ações no plano mental, o que significa dizer que já é capaz de antecipar e reconstituir ações nesse plano. Assim, vai adquirindo paulatinamente a capacidade de coordenar pontos de vista diferentes dos seus e argumentar de acordo com suas próprias opiniões.

A relação com as regras vai mudando, e estas passam de imutáveis e sagradas a provenientes de um acordo mútuo entre as pessoas. Isso se dá especialmente em função da percepção da necessidade das regras para a vida em sociedade, em virtude da relação de cooperação que vai construindo aos poucos com seus iguais. Nas relações de cooperação, a forma de respeito que prevalece é o respeito mútuo.

Dir-nos-ia Piaget (1932-1994) que, “definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático”. Diria ele ainda que, embora as relações de coação tenham como produtos a heteronomia e o dever, sua própria evolução tende “a aproximá-las da cooperação”. (PIAGET, 1932/1994).

O fato de a criança se perceber com legisladora não significa que a partir deste momento só seguirá as regras que tenha elaborado. No entanto, há uma mudança na forma como ela avalia e aplica as ordens ditadas pelos adultos, passando a julgar as faltas morais não pelas consequências, mas sim pela intencionalidade de seus agentes<sup>8</sup>. Essa possibilidade surge porquê da perspectiva cognitiva, a criança começa a descentrar-se de um único ponto de vista para coordenar outros, por ter construído a reversibilidade, que permite o “ir e vir” no plano mental.

Voltemos um pouco à questão das regras – ou àquilo que passa a ser valor para as crianças – no decorrer do desenvolvimento. O que faz a criança escolher e regular suas ações pelo viés da moral, em detrimento de outros valores – especialmente na pós-modernidade? Piaget responderia que, em termos afetivos, os

---

<sup>8</sup> A esta forma de julgar os atos alheios, levando-se em conta as intenções de quem os cometeu, Piaget chamou de responsabilidade objetiva.

indivíduos têm um regulador, a vontade<sup>9</sup>, do francês *volonté*. La Taille (1996) aponta que há vontade quando, após oscilarmos entre um prazer e um dever, optamos pelo dever. A escolha pelo dever considerando algo que está por trás da vontade foi chamada por Tognetta (2009) de “necessidade de manter uma imagem positiva de si” ou “valor de si”. A autora afirma ainda: ainda que para fazer o bem ao outro é preciso que esta ação também implique um certo bem a si mesmo e que a autonomia seria então o equilíbrio entre o valor de si e o valor do outro, assegurado pela vontade (TOGNETTA, 2009).

## 2.4 O Adolescer

Caminhando no desenvolvimento, chegamos à adolescência, período de caracterização conturbada, considerado de significativa importância, segundo alguns autores, apenas nas sociedades modernas (FIERRO, 1980). De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a adolescência corresponde ao período compreendido entre os 10 e os 19 anos de idade dos indivíduos, sendo chamado de pré-adolescência o período que vai dos 10 aos 14 anos e de adolescência propriamente dita, aquele que vai dos 15 aos 19 anos. Para o *Estatuto da Criança e do Adolescente*<sup>10</sup>, esta fase vai dos 11 aos 18 anos incompletos, sendo imediatamente posterior à infância. Independentemente das caracterizações etárias, consideraremos a adolescência para além de uma fase de transição entre a infância e a idade adulta (TOGNETTA *apud* BARIAUD, 1997; RODRIGUEZ-TOMÉ, 1980; FIERRO, 1980). Pensando em termos de desenvolvimento da moralidade, este período coincide com o que Piaget chamou de ‘construção da personalidade ética’ ou autonomia moral (a moral do bem).

Cognitivamente, este período é marcado pelo pensamento lógico formal, que permite ao sujeito construir sistemas e teorias considerando várias possibilidades, mesmo distante de situações reais. O adolescente não precisa mais do apoio concreto – de uma experiência, de uma crença – para operar. É capaz de inferir hipóteses sem

---

<sup>9</sup> A tradução mais precisa de *volonté*, talvez seja “força de vontade” (FREITAS, 2003), para fugir dos significados do senso comum que a palavra “vontade” pode ter.

<sup>10</sup> Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

a observação. Piaget (1978) aponta que a grande conquista do pensamento formal é a possibilidade de refletir sobre as operações que se aplicam aos objetos.

Outra característica do pensamento do adolescente é o seu caráter hipotético-dedutivo. Através dele, é possível aos jovens levantar diferentes possibilidades para uma mesma situação e verificar, posteriormente, quais são verdadeiras ou não. Além disso, permite-lhes distinguir o que é da ordem do real daquilo que é da ordem do possível (TOGNETTA *apud* BARIAUD 1997, p. 59).

Todas essas aquisições em termos de estrutura de pensamento, de acordo com Piaget (1976), estariam associadas à maturação do sistema nervoso central, mas não só. Para Piaget (1953) e para Inhelder e Piaget (1976), a característica fundamental da adolescência é a integração do indivíduo na sociedade adulta e, portanto, esta também contribuiria para a constituição das estruturas formais de pensamento. Os mesmos autores afirmam ainda que “o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social a seu eu” (INHELDER; PIAGET, 1976). Essa forma de egocentrismo, também característica do adolescente (pois, graças a seu pensamento reflexivo também consegue pensar sobre si), é consequência da sua entrada no mundo adulto e promove dois desejos distintos e complementares: o projeto de vida e a reforma da sociedade (INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET, 1978/1973).

Até aqui falamos dos aspectos cognitivos que caracterizam esta etapa do desenvolvimento humano. Entretanto, ao lado dele[s], e como parte da inserção dos jovens no universo adulto, há também duas transformações afetivas: os sentimentos ideais e a formação da personalidade (INHELDER; PIAGET, 1976-2011).

Como já dito anteriormente, por volta dos 8, 9 anos de idade, além da relação de coerção social e de respeito unilateral estabelecida com as figuras de autoridade, a relação de cooperação passa a ser estabelecida com os pares. Sabemos que se há cooperação e reciprocidade, há o início da construção da autonomia moral. Nesse momento do desenvolvimento, os indivíduos passam a ser capazes de se autogovernar, já que o controle de suas ações passa a ser dado internamente, legitimando e respeitando as regras que conhece e aceita como boas. Nas palavras de Piaget (1932 /1994), há autonomia moral quando “a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior”.

La Taille (2006) refere-se ao período da autonomia como o de construção de personalidade ética. Conforme mencionado na seção 1 deste capítulo, para esse

autor, a qualificação da personalidade como ética está relacionada ao fato de que as ações dos indivíduos se dirijam para a vida que se *quer* (grifo nosso) viver. Tal ideia vem complementar a proposição de personalidade, de Inhelder e Piaget (1976), ao afirmarem que esta “é a adesão a uma escala de valores, não abstrata, mas relativa a uma obra”. La Taille dirá ainda que é o autorrespeito que guia o indivíduo para escolher ações morais para a vida que se quer viver. Diferentemente da autoestima, que pode ser entendida como a valorização de si próprio por valores como poder, riqueza, beleza, atributos que não envolvem necessariamente questões morais; no autorrespeito, embora exista autoestima, o sujeito sente-se valorado quando possui qualidades atreladas a princípios éticos como respeito, justiça, solidariedade e tolerância. Nas palavras de La Taille (2006, p.56), “respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio”.

Há um sentimento central na construção da personalidade ética, que é a vergonha, sentimento esse que vem a compor, com todos os já mencionados anteriormente, o indivíduo em desenvolvimento. Relacionada a um autojuízo negativo, sente-se vergonha do que se é, e, portanto, a vergonha está relacionada ao eu e a uma perda real ou virtual de um valor, associado a uma das muitas representações ou imagens de si que o indivíduo tem, funcionando como um regulador. Apesar de a vergonha poder incidir sobre valores morais, amorais ou imorais, La Taille (2006) ressalta a importância de se destacar os valores morais, esclarecendo que a vergonha moral é experimentada quando não se cumpre o dever.

É importante mencionar que a criança pequena já sente vergonha. No entanto, na infância, a vergonha está relacionada à percepção dos outros, o que La Taille (2002) chamou de vergonha de exposição; enquanto, na adolescência, o sentimento de vergonha está relacionado ao sentimento de obrigatoriedade.

## **2.5 As Imagens de si**

A chegada à personalidade ética pode e deve ser entendida como o percurso empreendido pelo sujeito desde o momento em que se viu separado de sua mãe, passando pelo egocentrismo – em que o olhar recai para o seu próprio ponto de vista – até adentrar neste momento em que há diferentes possibilidades para olhar. Ao longo desse percurso, o sujeito vai construindo, nas relações que estabelece, as

representações que têm de si mesmo, de quem ele é e de quem gostaria de ser. Pensado dessa forma, pode-se assumir que há uma gênese na constituição destas imagens e, como consequência, as representações que o sujeito terá de si mesmo (TOGNETTA, 2009). Bariaud (1997) definiu as representações de si como “um sistema onde todas as referências pessoais e personalizadas se encontram organizadas”, ou seja, compondo a nossa personalidade estão nossos sentimentos, sonhos, projetos, representações relacionadas ao si (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS MARTINEZ, 2013).

Certamente, nem todas as imagens ou representações que o sujeito construirá de si estarão relacionadas a conteúdos morais, mas para que a personalidade seja ética, é preciso que estes sejam centrais. A pergunta que nos cabe aqui é: como isso se dá? La Taille (2006) nos ajuda a começar a responder essa indagação ao dizer que, para que os valores sejam associados às representações de si, precisam ser valorizados pelo entorno social. Logo, se no meio social em que o sujeito vive, as ações morais são valorizadas, será muito provável que suas imagens/representações de si se relacionarão a elas, ou seja, ao agir de forma justa – por exemplo – poderá julgar-se de forma positiva e associar essa imagem de si à sua personalidade.

Henri Wallon, filósofo/psicólogo francês, em sua obra, enfatizou a importância da presença do Outro como eterno parceiro psicológico do eu. Segundo ele “o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1959/1986, p. 164). Assim, segundo o mesmo autor, o recém-nascido necessita do Outro não só para a sobrevivência física, não só por sua condição de fragilidade quando comparado a outras espécies, mas também para sua sobrevivência cultural, para agir de acordo com os padrões do grupo ao qual pertence ou pertencerá. É a resposta do Outro, ao discriminar e atender às necessidades do recém-nascido, que vai imprimir nele os moldes culturais. No desenvolvimento dos indivíduos, este outro aparece nas figuras de autoridade e na figura dos pares. La Taille (2006) aponta que, no início do desenvolvimento, a autoridade tem um papel fundamental na formação das imagens de si dos indivíduos, uma vez que é por intermédio dos valores que inspiram os olhares das figuras significativas que a criança olha para si própria. Enfatiza La Taille (2006, p. 141) que “se o sentimento de vergonha for associado com mais força a conteúdos não-morais ou imorais, não haverá construção da personalidade ética”.

Isto posto, pode-se concluir que na adolescência o sujeito precisa, para que sua personalidade seja ética, diante de um conflito de valores, dar mais peso para o valor moral.

Na seção 1 deste capítulo, já mencionamos a importância dos pares no desenvolvimento do indivíduo. Piaget (1932-1994) afirma que, ao se reconhecer como separado de seus pares, por volta dos 2 anos de idade, o sujeito experimenta o sentimento de simpatia, e por meio deste é capaz de sentir o que o outro sente, assim, é possível que se sensibilize com as tristezas, com as alegrias, com a dor do outro.

Na adolescência, a influência dos pares e a necessidade dos jovens de reunirem-se em grupos com os seus semelhantes – com aqueles que têm interesses parecidos com os seus – aumenta consideravelmente. Inhelder e Piaget (1976) apontam que por meio da troca de ideias com os pares, possibilitada pela vida social, passa a ocorrer a descentração intelectual e afetiva.

Muitas pesquisas (PAPALIA *et al.*, 2009; COLEMAN, 2011) mostram a importância dos grupos para o adolescente. De acordo com elas, esses grupos são, para o adolescente, fonte de simpatia, afeto, orientação, entendimento, companheirismo, intimidade, ajuda mútua, etc. Seriam espaços para ensaiarem a vida adulta. As pesquisas ponderam também que, nesta etapa, a importância e o tempo ocupado com os amigos são maiores do que em qualquer outra etapa da vida.

D'Aurea-Tardeli (2014) nos apresenta o conceito de “subculturas juvenis”, que corresponderia “a grupos de jovens identificados por serem portadores de características particulares comuns que definem suas identidades, especialmente no que se refere às ideologias e aos sistemas de valores” (p. 54). Segundo a autora, esses grupos teriam o papel mediador entre as exigências sociais e os interesses e necessidades próprias dos adolescentes.

Finalizamos este capítulo reiterando a nossa intenção de apresentar o desenvolvimento do indivíduo em busca da construção de sua personalidade ética, enfatizando a adolescência, por ser esta etapa, de acordo com a perspectiva teórica em que nos apoiamos, um momento crucial de reorganização da identidade do jovem em relação às imagens de si mesmo e do reconhecimento de seu lugar no mundo.

Ao longo de nossas reflexões salientamos a importância da autoridade e dos pares no desenvolvimento dos indivíduos em todos os âmbitos – cognitivo, moral, afetivo, psicomotor, entre outros – desde o momento em que se veem realmente indiferenciados de sua genitora, ou seja, indivíduos, na acepção da palavra. Neste

trajeto, os conflitos foram fundamentais para o desenvolvimento. Na teoria piagetiana, os conflitos são promotores do desenvolvimento, num sistema que se reorganiza constantemente em busca do equilíbrio.

Entretanto, alguns dos conflitos que o indivíduo enfrentará em sua trajetória de desenvolvimento poderão causar-lhe dano. Dentre eles, trataremos a seguir do bullying, fenômeno que tem ocupado lugar de destaque em pesquisas nacionais e internacionais, pelas suas características peculiares.

Ao caracterizar os personagens envolvidos no fenômeno, Tognetta (2010), Tognetta e Bozza (2010), Tognetta e Rosário (2012), apontaram, por exemplo, que o autor de bullying tem uma hierarquia de valor invertida, prevalecendo os valores individualistas (valentia, intimidação, etc.) sobre os morais (humildade, justiça, entre outros). Além disso, carecem de sensibilidade moral, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, do ponto de vista cognitivo, e se sensibilizar emocionalmente com a sua dor, ao mesmo tempo que são muito sagazes na percepção dos pontos de vulnerabilidade de seus alvos. Assim, é possível perceber que embora a manifestação deste fenômeno ocorra na maioria das vezes na escola (mas não só, podendo ocorrer nas famílias, nos clubes, nas ruas, em qualquer lugar), ou seja, na esfera pública, sua origem se dá na esfera privada, ou seja, no indivíduo, e é sobre ele que devem recair as intervenções.

Além disso, se consideramos que as formas pelas quais o bullying se manifesta, através de atos violentos, como o de agredir, menosprezar, ofender, como formas de desrespeito, podemos definir tal fenômeno com um problema moral, o que, necessariamente, não nos permite desconsiderar a força da cultura ou do meio social. E como apontado até aqui, a moral é uma construção do sujeito, passaremos então, no capítulo a seguir, a abordar o bullying a partir desta ótica, pois este fenômeno tem entre seus protagonistas crianças e jovens que carecem de sensibilidade moral, os autores; crianças e jovens que não têm uma imagem positiva de si, os alvos; e aqueles que não sabem o que fazer diante das situações de violência, os espectadores.



*Breathe in breathe out  
Tell me all of you doubts  
Everybody bleeds this ways, just the same  
Breathe in breathe out*

### 3 O FENÔMENO BULLYING

*Estou sofrendo há um tempão. Uma vez, ainda no 6º ano, eu estava com vontade de ir ao banheiro e o professor não deixou, aí eu fiz minhas necessidades na calça. Depois disso, comecei a ser zoada, eles me xingam de fedida, me ignoram, quando eu pego na maçaneta da porta eles dizem que eu infectei, quando tem trabalho em grupo eles me excluem, eu fico sozinha [...] eu me sinto mal - Relato de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio (TOGNETTA, 2014).*

Abrimos este capítulo com o relato de uma adolescente que vem sofrendo um tipo de violência que tem preocupado e chamado a atenção de pesquisadores do mundo todo, dada a sua complexidade: *o bullying*.

Pesquisas brasileiras atuais, como a PENSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolas (IBGE, 2010), realizada com 618.555 estudantes, evidenciaram que 5,4% dos alunos são intimidados de forma recorrente. A edição mais recente desse estudo (IBGE, 2016) apresentou dados mais altos ainda, cerca de 7,6% dos meninos e 7,4% das meninas encontram-se em situações de intimidação recorrente. Outra pesquisa, realizada pelo CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (2010) –, não traz resultados diferentes: “Cerca de 20% dos alunos presencia atos de violência dentro da escola com uma frequência muito alta, o que é um indício de que o bullying está presente significativamente nas escolas investigadas”.

Longe de ser recente, o interesse social por esse fenômeno data do final da década de 1960, início da década de 1970, quando o tema foi introduzido pelo médico alemão Peter-Paul Heinemann no contexto da discriminação racial (HEINEMANN, 1969), sob a denominação de “möbbing”<sup>11</sup>. Emprestado da etiologia, o termo é usado para descrever um ataque coletivo realizado por um grupo de animais a um animal de outra espécie, que geralmente é maior e um inimigo natural do grupo. Já na psicologia social, o termo “mob” tem sido usado há algum tempo para descrever um grupo relativamente grande de indivíduos – uma multidão ou uma massa de pessoas – reunidos em uma atividade ou objetivo comum.

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergem (Noruega), a partir da observação pontual do fenômeno nas escolas suecas, preocupou-se com o fato de

---

<sup>11</sup> Em inglês, “mobbing”.

que o uso da nomenclatura “*mobbing*” daria uma conotação de ação em grupo, perdendo-se a importância das ações dos autores, o que dificultaria a identificação das ocorrências por parte dos professores. Além disso, o conceito de *mobbing* parecia responsabilizar a vítima, ou alvo, pelos ataques que recebia, além de dar ao fenômeno uma característica circunstancial e temporária. A partir dessas constatações, Olweus apresenta em seus primeiros textos sobre o tema, escritos em língua inglesa, o termo *bullying*. Derivado do inglês, “*bully*” significa “valentão” como substantivo e “intimidar” como verbo, assim, *Bullying* seria o melhor termo para caracterizar um fenômeno que até aquele momento, em seus estudos, apresentava três características básicas: (a) a intencionalidade em causar o dano, (b) a repetição, (c) o desequilíbrio de poder (OLWEUS, 1978, 1981, 2013). O autor acrescenta, ainda, que essas intimidações podem ocorrer sem que haja um motivo aparente.

Dan Olweus, em seu livro *Bullying at school* (1993), apresentou resultados de um estudo realizado com estudantes noruegueses, onde afirmava que em média 15% do total de alunos da educação básica estavam envolvidos em situações de bullying na Noruega. Diz ele ainda que “aproximadamente 9% (52 mil) dos estudantes são vítimas de bullying e 7% (41 mil) são autores com alguma regularidade”<sup>12</sup>. Tais dados se repetem nos dias atuais em diferentes investigações (AVILÉS, 2002, 2003; BARRIO, 2003; TOGNETTA, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2008c, 2009; ALONSO, 2009; ORTEGA, 2011; entre outros). De acordo com o mesmo autor (OLWEUS, 1995), após as pesquisas iniciais na Suécia na década de 1970, outras ocorreram na Noruega, na década de 1980, e no início da década de 1990, países como Inglaterra, Austrália, Japão, Holanda, Canadá e Estados Unidos passaram a ter esse fenômeno como objeto de estudo.

No Brasil, Cleo Fante foi a pioneira nos estudos a respeito desse tema, seguida por outros pesquisadores que, nos últimos 30 anos, vêm se dedicando a aprofundar os conhecimentos que se tem sobre o bullying (TOGNETTA e VINHA, 2009; FISCHER, 2010; TOGNETTA, 2012- 2010; FRICK, MENIN e TOGNETTA, 2013, entre outros).

O bullying refere-se a uma forma de violência gratuita e cruel, na qual os mais fortes convertem os mais fracos em objetos de diversão e prazer através de ações

---

<sup>12</sup> Citação original: “Approximately 9 percent, or 52,000 students, were victims, and 41,000, or 7 percent, bullied other students with some regularity”.

que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. É, portanto, a prática de atos agressivos entre estudantes (OLWEUS, 1998; RUIZ; MORA-MERCHÁN, 1997a, 1977b; MARTINEZ, 2001; FANTE, 2004). É uma intimidação, um conjunto de ações intencionais, agressivas e repetidas, praticadas por um ou mais alunos contra outro. A manutenção do termo em inglês, mesmo em países de língua latina, está pautada na dificuldade de se encontrar uma forma de tradução que mantenha a seriedade e a complexidade do problema. O termo “maus-tratos entre iguais” tem sido usado por alguns autores (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2005-2007; AVILÉS, 2013), como uma alternativa à denominação original, entretanto, este ainda não nos parece corresponder ao significado do termo original.

Faz-se importante retomar aqui que nossa perspectiva considera o bullying como um fenômeno grupal, como já apontavam os estudos de Heinemann (1972), mas com um caráter diferenciado, considerando os diversos papéis que os membros do grupo têm nas situações de intimidação, pois suas ações são influenciadas por variadas emoções, atitudes e motivações (SALMIVALLI, 2010). Ainda que mais à frente façamos uma análise detalhada de cada um dos personagens envolvidos nas situações de intimidação, concordamos com a afirmação que só é possível compreender o bullying se o considerarmos como um tipo de relação dentro de um grupo (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003).

Avilés (2006-2013) ressalta que o bullying é um fenômeno com múltiplas causas e, certamente sem a pretensão de esgotá-las, apresentaremos algumas delas que têm aparecido em distintas pesquisas e que nos parecem relevantes de serem apontadas. Começamos pelos aspectos culturais, destacando-se o efeito dessensibilizador dos meios de comunicação social e seu efeito modelador, bem como o conjunto de valores, não necessariamente morais, que transmitem, como aqueles que reproduzem e incentivam a violência. Ainda no âmbito cultural aparecem os valores disseminados por determinados grupos, como ideias racistas, preconceituosas e xenofóbicas e, portanto, excludentes daqueles que não se encaixam em padrões preestabelecidos. Pode-se acrescentar ainda aqui o acesso fácil a armas de fogo em determinadas culturas – como a estadunidense, por exemplo.

Passemos aos fatores sociais, nos quais ressaltaremos a banalização do maltrato; a exclusão social de determinados grupos em função dos preconceitos/estereótipos sociais, como o racismo e a homofobia; o desequilíbrio

entre os sexos a respeito do poder; a questão econômica e sua relação direta com a pobreza e as situações de violência estrutural.

Acrescentaríamos ainda os fatores familiares, nos quais se pode considerar os padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes; os métodos coercitivos e violentos; a qualidade das relações (se há muito conflitos, falta de comunicação e afeto ou excesso de controle e exigências); as condições socioculturais da família; os vínculos de apego estabelecidos; a permissividade da violência; e fatores escolares, nos quais aparecem as metodologias não cooperativas; as disciplinas autoritárias, punitivas e inconsistentes; a falta de normas estabelecidas de forma democrática; a falta de comunicação; o clima de sala de aula perturbador ou caótico; a falta de respeito e confiança nas relações entre professores e alunos; a ausência ou não de programas antibullying; a presença de adultos acompanhando os recreios. Faz-se necessário apontar aqui, que no Brasil, a Lei nº. 13.185 (anexo 1), assinada em 6 de novembro de 2015, pela então presidente Dilma Rousseff, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e em seu artigo 5º aponta: “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**).” Mais recentemente, foi também acrescido à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 – a lei nº. 13.663, de 14 de maio de 2018 (anexo 2), que altera o artigo 12 da referida lei, que inclui a responsabilidade das escolas na promoção de medidas de combate ao bullying, além de incluir a obrigatoriedade de implementação de ações para a promoção da cultura de paz. Abordaremos a abrangência destas leis, bem como o projeto antibullying nas seções subsequentes deste capítulo.

Voltemos à gama de fatores que podem estar envolvidos em uma situação de bullying. Há ainda que se considerar os fatores grupais, nos quais surge a popularidade dos grupos; a busca por status/posição/reconhecimento no grupo; o sentimento de pertença; as dinâmicas grupais (proteção, aumento da força); o desejo de transgredir normas; a formação de grupos e exclusão de outros; e os fatores pessoais, onde vemos o temperamento; a aprendizagem de condutas submissas ou violentas; as experiências prévias de maus-tratos; a falta de autocontrole; a incapacidade social (dificuldade de relacionar-se); os traços físicos (cor da pele, etnia, características físicas; as crianças com necessidades especiais que são fortes alvos de bullying) ou a orientação sexual.

Smith (2013) e Avilés (2013) apresentam alguns tipos de bullying escolar, tais como: (i) o bullying físico, em que um aluno agride fisicamente o outro; (ii) o bullying verbal, caracterizado por diferentes formas de provocação e abuso verbal, a intimidação ocorre através da palavra escrita ou falada; (iii) bullying indireto, relacionado a um tipo de manipulação social na qual o indivíduo usa os outros como meio de ataque em vez de ser o próprio autor da intimidação, ou ainda o uso das redes sociais para manipular a classe; (iv) bullying relacional ou grupal, interferindo diretamente nas relações entre pares através da divulgação de rumores desagradáveis e exclusão social.

O mesmo autor inglês nos apresenta também o termo “Bias Bullying”<sup>13</sup>, que em português pode ser entendido como o bullying baseado na identidade ou bullying por preconceito, e que está relacionado ao fato de se pertencer a um grupo e não a características individuais. Nessa categoria estão incluídos o bullying por questão racial, o bullying baseado na fé, o bullying relacionado a conteúdos sexuais e o bullying homofóbico. Intimidação racista é uma característica preocupante em algumas escolas, embora a extensão varie entre as culturas (SAWYER; BRADSHAW; O'BRENNAN, 2008).

Smith (2013) chama atenção ainda para os alunos com necessidades educativas especiais e aqueles com algum tipo de deficiência, como sendo estes fatores de risco para que uma situação de intimidação ocorra. Segundo ele, as crianças com necessidades especiais estão duas a três vezes mais expostas ao risco de sofrer bullying. Descobriu-se que os adolescentes com transtornos do espectro do autismo apresentam maior risco de vitimização, especialmente quando interpretam mal as situações sociais (ROEKEL; SCHOLTE; DIDDEN, 2009).

Numa situação caracterizada como bullying, há o autor, que impõe a sua autoridade através do medo, de ameaças físicas e morais a um alvo, em geral mais fragilizado, fraco, com menor poder de persuasão que os agressores. Aparecem ainda os espectadores, que assistem a tudo, calados ou aprovando as situações de rebaixamento e humilhação, porém não se envolvem diretamente.

É fundamental que se mencione o *cyberbullying* pela relevância que vem ganhando na atualidade. Também chamado de metabullying ou bullying on-line (AVILÉS 2013), é a forma de maltrato que ocorre através de mensagens, páginas da

---

<sup>13</sup> Do inglês: biasbullying, identity-based bullying or prejudice driven bullying.

web e redes sociais. No caso do cyberbullying, não há necessidade das ações se repetirem. O assédio se abre a mais pessoas rapidamente, devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo âmbitos de privacidade e segurança (BOZZA; TOGNETTA, 2011, p. 2). Outra característica que difere o cyberbullying do bullying presencial, segundo BOZZA (2016), é a possibilidade de favorecimento da reação dos alvos (o que dificilmente ocorre nas agressões presenciais), porque estes estariam amparados e protegidos justamente pela distância geográfica e emocional proporcionada pela Internet, e, portanto, mais propensos a reagir de forma também mais agressiva. Uma das características mais cruéis do cyberbullying está pautada no fato de que a intimidação acompanha o alvo aonde quer que ele vá e, por ocorrer virtualmente, do ponto de vista da autoria, há uma dificuldade em identificar os autores do cyberbullying, por existir a possibilidade de anonimato bastante significativa na internet (BOZZA, 2016; TOGNETTA; BOZZA, 2011).

O fato de ocorrer através de meios virtuais acentua, no *cyberbullying*, uma das características do bullying - longe dos olhos da autoridade. Entretanto, essa característica não é exclusiva dessa forma de bullying.

É possível perceber então que, embora a manifestação desse fenômeno ocorra na maioria das vezes na escola, local de encontro entre os pares (mas não só, podendo ocorrer nas famílias, nos clubes, nas ruas, em qualquer lugar), ou seja, na esfera pública, a origem do bullying virtual ou real se dá na esfera privada, isto é, no indivíduo, e é sobre ele que devem recair as intervenções. Nessa linha, autores como Tognetta e Vinha (2009), Avilés (2006; 2013), Tognetta (2010; 2012), Tognetta e Rosario (2013), entre outros, analisam o bullying como fenômeno complexo, cujo conteúdo moral em jogo exige entendimento e compreensão pela sua natureza psicológica. Passaremos a analisar o Bullying dentro dessa perspectiva teórica.

### **3.1 Bullying, um problema moral**

Como já apontado na seção anterior, o fenômeno Bullying refere-se a uma forma de intimidação, intencional, agressiva, repetidamente praticada por um ou mais elementos contra outro escolhido não aleatoriamente. É, portanto, a prática de atos

agressivos entre pares (OLWEUS, 1998; RUIZ; MORA-MERCHÁN, 1997a, 1997b; AVILÉS MARTINEZ, 2001; TOGNETTA, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2008c, 2009), o que torna o fenômeno, no mínimo, interessante do ponto de vista psicológico, pois traduz a necessidade de meninos e meninas manterem uma autoimagem diante do outro que o constitui.

É Olweus (1995) quem chega a uma definição precisa desse tipo de violência, diferenciando-a das brincadeiras comuns entre pares e incidentes pessoais. Diz o autor que uma pessoa se torna alvo de bullying quando sofre ações agressivas, repetidas e intencionais ao longo do tempo, praticadas por uma ou mais pessoas causando sofrimento constante, caracterizado por angústia e dor. Aponta ainda para a existência de uma relação desigual de poder, já que “[...] o(a) aluno(a) exposto(a) às ações negativas tem dificuldades para defender-se” (OLWEUS, 1995, p. 139).

Avilés Martínez, por sua vez, ampliou a definição anterior e definiu bullying como sendo a “intimidação e o maltrato entre escolares de forma *repetida* e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a *intenção* de humilhar e submeter *abusivamente uma vítima indefesa* por arte de *um abusador ou grupo de valentões* através de agressões físicas, verbais e/ou sociais com resultados de vitimização psicológica e *rejeição grupal*” (2013, p.38, grifo nosso).

Pode-se, assim, destacar cinco características fundamentais na identificação de uma situação para que ela possa ser caracterizada como bullying, que explicitaremos com mais detalhes a seguir (AVILÉS MARTINEZ, 2006a; 2006b; TOGNETTA; VINHA, 2008a; 2010; FRICK, 2009; 2016; GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015).

A primeira delas é que se trata de uma violência **entre pares**, ou seja, não há desigualdade de poder instituído ou de autoridade entre aqueles que participam. O que existe é desequilíbrio de poder entre autor e alvo, sendo possível assim a intimidação. O desequilíbrio percebido provavelmente está associado a fatores objetivos como força física ou diferença de tamanho, peso, mas também pode estar relacionado a diferenças de autoconfiança, popularidade/status no grupo de pares e afins. Assim, é relevante considerar que nesta situação de desigualdade de poder, o alvo tem dificuldade em defender-se de uma forma razoável e talvez com algum sucesso. Assim como nem sempre percebe os motivos por trás do comportamento ao qual está exposto (OLWEUS, 2013).

Assim, pesquisas brasileiras e mundiais (AVILÉS MARTINEZ, 2006a; 2006b; TOGNETTA; VINHA, 2008a; 2010; FRICK, 2009; 2016; GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015) chamam a atenção para a importância de o fenômeno ocorrer entre pares, exatamente porque os alvos de bullying recebem agressões daqueles de quem mais necessitam para compor sua identidade. Nas palavras de Tognetta e Rosário, “quem sofre o ataque está sob os olhos dos seus iguais, daqueles que participam da constituição de sua identidade, do modo como são e como se veem diante do outro” (2013, p. 108).

A segunda característica diz respeito à **repetição**, ou seja, as agressões devem ocorrer repetidamente sobre o mesmo alvo. Olweus (2013) aponta que a repetição das agressões corrobora a intencionalidade das mesmas. Uma pesquisa realizada por Tognetta e Vinha (2010), na região de Campinas, constatou que 6% de 150 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental II e de 1º ano do Ensino Médio afirmaram cometer Bullying todos os dias, comprovando que a rotina do alvo é marcada por intimidações sucessivas.

Sobre a questão da repetição, Avilés Martinez (2013) chama a atenção para os atos de ameaças ou intimidações preconcebidas, que, sistematicamente, através de violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos numa relação paritária entre os envolvidos. Dessa forma, a relação de maus-tratos tende a se manter, já que autores e alvos de bullying, por razões distintas, têm dificuldades em abandonar o processo de vitimização.

Um estudo realizado pelo CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – ressalta a presença da repetição em casos de bullying e suas consequências: “quando os maus-tratos são mais frequentes, o tempo de sua duração também é superior: dura várias semanas ou meses. Na medida em que os maus tratos são menos frequentes, o período de duração também é inferior” (FISCHER, 2010, p. 28).

Aparece então, como terceira característica, a **intencionalidade das agressões**, o que significa dizer que a escolha dos alvos não se dá aleatoriamente. Os autores de bullying escolhem seus alvos porque são estes que, por razões psicológicas, concordam com a imagem que lhes é atribuída. (TOGNETTA, 2014).

Há outra particularidade no fenômeno apontada por Del Barrio *et al.* (2005): nem sempre é a violência perceptível que está em jogo em situações de bullying. A

exclusão social (o ostracismo), por exemplo, aparece com uma forma de violência de difícil percepção e, por conseguinte, difícil intervenção.

As duas últimas características estão relacionadas aos personagens envolvidos em uma situação de bullying. É necessário que haja um **alvo frágil** (quarta característica) que permanece na condição de vítima, por se sentir inferior aos demais, pelas diferenças físicas, de gênero, culturais, socioeconômicas, mas principalmente porque se sente inseguro em relação ao respeito que sente por si mesmo, não encontrando condições para se posicionar de forma diferente da aceitação, em relação aos seus agressores.

A quinta e última característica diz respeito ao **público**, que dá atenção aos atos de violência, promovendo o autor, motivando suas ações e fortalecendo-o, enquanto este último tem a necessidade de manter uma boa imagem diante dos outros. Trabalhos de vários autores em Portugal (DEL BARRIO *et al.*, 2003), no Brasil (FANTE, 2005) e na Espanha (AVILÉS MARTINEZ; MONJAS CASARES, 2005) corroboram essa característica. Na pesquisa já citada anteriormente, realizada na região de Campinas em 2010, com 150 adolescentes (TOGNETTA *et al.*, 2010c), 92% dos jovens disseram já ter assistido a alguma situação de bullying na escola.

Díaz-Aguado (2015, p. 29) aponta que em casos de bullying há “uma relação de desequilíbrio de poder entre o valentão, apoiado geralmente por um grupo, e sua vítima, que se encontra indefesa, sem poder sair, por si mesma, de tal situação”. Chama a atenção aqui para além da intimidação e, especialmente, por ela acontecer na presença dos pares que a legitimam e reforçam.

Tognetta e Vinha (2010) pontuam que os espectadores funcionam como uma plateia, servindo de ‘oxigênio’ para as manifestações de violência e estimulando os autores na manutenção das práticas de amedrontamento.

As características listadas acima apontam para a inter-relação entre os personagens envolvidos numa situação de Bullying, numa relação que parece se retroalimentar. No ato de menosprezo ou ataque, há um substrato de violência e desrespeito, o que nos permite inferir que o bullying é um problema moral (AVILÉS MARTINEZ; ROSARIO; TOGNETTA, 2016). Acrescenta-se ainda que, assim como outras formas de violência, o fenômeno não é característico da modernidade. Para Tognetta (2011), esse é um dos problemas que os seres humanos têm desde o nascimento: a necessidade de serem vistos como valor nas relações que estabelecem com os outros.

Do ponto de vista psicológico, chamamos de “representações de si” ao conjunto de sentimentos, representações, conhecimentos, sonhos e projetos que compõem a identidade dos indivíduos. Associados a esta última estão também os valores. Algumas pesquisas realizadas no Brasil se propuseram a conhecer as representações de si e os valores associados a cada uma delas (TOGNETTA; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA MARCON; VINHA, 2012; TOGNETTA; BOZZA, 2012). Observou-se que há correspondência entre as representações de si e os valores éticos, como também o fato de ser sensível à dor do outro (TOGNETTA; LA TAILLE, 2006). Essas pesquisas apontaram também que qualquer pessoa reconhece o dever moral, independentemente das representações que tem de si mesmo; mas só aqueles que têm imagens de si mesmos associadas a conteúdos éticos conseguem reconhecer os sentimentos de pessoas que são afetadas pela injustiça ou falta de generosidade.

Seguindo a linha dos aspectos psicológicos que estariam envolvidos numa situação de bullying, buscamos na teoria de Bandura (1991; 2002) algumas pistas em relação às formas de agir dos alvos, autores e espectadores. Assim como Piaget<sup>14</sup> (1932), o referido autor acredita que é pela autorregulação (guardadas as devidas peculiaridades de compreensão deste termo em cada uma das teorias) que um sujeito age moralmente e não por simples internalização (TOGNETTA; ROSARIO; AVILÉS MARTINEZ, 2013). O referido autor se propôs a estudar os mecanismos pelos quais o sujeito faz suas escolhas morais. Para o autor, diante de uma determinada situação, os sujeitos seriam os ‘avaliadores’ de si mesmos, decidindo se agiriam por dever moral ou não. Ao que parece, uma espécie de desinibição atuaria no sujeito, libertando-o da autocensura, agindo assim com potencial desapego do problema do outro. A esse mecanismo ele chamou de ‘desengajamento moral’. De acordo com o mesmo autor, podemos definir então o desengajamento moral como sendo o mecanismo psicológico para justificar sua ação não moral ou, em outras palavras, a sua negação ao dever moral. É possível associar-se os mecanismos de desengajamento moral ao que na lógica piagetiana seriam os juízos egocêntricos e heterônomos, de quem não consegue se colocar no lugar do outro (descentração) e comover-se com sua dor. Bandura apresenta oito formas de como “pessoas boas podem fazer coisas más”

---

<sup>14</sup> Bandura define a autorregulação como uma autorreação de natureza avaliativa às intervenções do meio: as reações no momento atual e no futuro, dependerão de como são percebidos e compreendidos os acontecimentos externos. Para Piaget, esta regulação estaria relacionada à vontade, ou seja, a escolha entre agir bem ou agir mal estaria relacionada à sua hierarquia de valores, morais e não morais.

(BANDURA, 1999-2002), oito formas de justificar ações quando a moral está ausente: 1) Minimização, ignorância ou distorção das consequências: quando minimizam, ignoram ou distorcem o impacto do prejuízo causado; 2) Atribuição de culpa: opera quando as pessoas veem a si mesmas como vítimas sem culpa, pressionadas a agir de forma prejudicial por uma provocação forçada, ou então a ver suas vítimas como culpadas e merecedoras de seu prejuízo (IGLESIAS, 2008, p. 171-172); 3) Justificativa moral – opera quando o que é culpável pode se tornar uma conduta pessoal e socialmente aceitável, por meio de uma reconstrução cognitiva que representa a conduta antissocial; 4) Linguagem eufemística: usam uma linguagem que soa menos negativamente; 5) Comparação vantajosa: comparam o problema a outros mais negativos, como sendo uma vantagem da vítima; 6) Difusão de responsabilidade: minimizam e difundem a responsabilidade de quem age mal; 7) Deslocamento de responsabilidade: transferem ou deslocam tal responsabilidade a uma autoridade; 8) Desumanização da vítima: apresentam a vítima como merecedora desses atos desumanos.

Estariam aqui as pistas para o entendimento daquilo que estaria em jogo nas relações entre alvos, autores e espectadores?

Avilés-Martinez, Rosário e Tognetta (2016) conduziram uma investigação que objetivou analisar a correspondência entre os envolvidos em situações de bullying e as maneiras pelas quais são vistos (as representações de si mesmos), bem como o engajamento e desengajamento moral dos mesmos. Para tanto, analisaram as respostas que 2600 adolescentes de 9º ano do Ensino Fundamental II de escolas brasileiras, com idade média de 14 anos, deram a dois instrumentos validados para a população brasileira, que avaliavam os constructos acima citados.

Os resultados desta investigação vieram corroborar o que outros estudos (GINI; POZZOLI, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2013; CARAVITA *et al.*, 2014) já indicavam: o bullying é um problema moral. O questionário mostrou ainda que os agressores têm representações de si mais individualistas, falta-lhes “sensibilidade moral” porque não incluem o outro em seu universo de valores e não saem de sua perspectiva (ORTEGA; SANCHEZ; MENESINI, 2002), além de serem mais desengajados moralmente (FONZI; VANUCCI, 1997; OBERMAN, 2011). Com relação aos alvos e espectadores, não foram encontradas diferenças significativas em relação às representações de si, ou seja, eles podem se apresentar com imagens de si mais individualistas, estereotipadas ou com valores éticos.

Em relação aos alvos de bullying, o mesmo estudo apontou que quando analisam uma situação de vitimização, tendem a justificar tais ações, culpabilizando quem sofre e emitindo certo desprezo por tal figura. Tal resultado vem ao encontro do que pesquisas anteriores já apontavam: é exatamente desta forma que o alvo se vê, com uma imagem empobrecida de si mesmo e merecedor das agressões que sofre, ainda que por processos inconscientes (TOGNETTA, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2013).

Como discutido até agora, aos olhos de diversos pesquisadores, fica claro que há manifestações constantes e habituais entre os protagonistas do bullying. Assim, sem a intenção de descrever perfis, vamos nos deter, nas seções a seguir, a descrevê-los com mais acuidade, objetivando refletir sobre seus papéis e possíveis formas de ressignificação, que também aparecerão neste estudo.

### **3.2 Autores, alvos e espectadores: os protagonistas do Bullying**

Em todo o mundo existe uma consciência cada vez maior sobre os problemas relacionados à intimidação, acoso escolar ou bullying. A intimidação não é um componente normal do crescimento nem uma atitude que se abandona com o passar dos anos, ao chegar na vida adulta. Se trata de um problema que uma proporção significativa de crianças, jovens e adolescentes “vivem” como autores, alvos ou espectadores. Todos, em algum momento, podem se ver implicados em cada um destes papéis (CRAIG; PEPLER, 2005, tradução livre<sup>15</sup>)<sup>16</sup>

Numa situação caracterizada como bullying, há o autor, que impõe a sua autoridade através do medo e de ameaças físicas e morais a um alvo, em geral mais fragilizado, fraco e com menor poder de persuasão que os agressores. Aparecem ainda os espectadores, que assistem a tudo, calados ou aprovando as situações de rebaixamento e humilhação, porém não se envolvem diretamente. Dessa forma, “o

---

<sup>15</sup> Citação original: En todo el mundo existe una conciencia cada vez mayor acerca de los problemas asociados con la intimidación, acoso escolar o bullying. La intimidación no es un componente normal del crecimiento ni una actitud que se abandone con los años, al llegar a la madurez. Se trata de un problema que una proporción sustancial de niños, jóvenes y adolescentes <<viven>> como perpetradores, víctimas os espectadores. Todos, en el algún momento, pueden haberse visto implicados en cada uno de estos papeles (CRAIG; PEPLER, 2005).

<sup>16</sup> Trecho extraído Trecho extraído do prefácio do livro “Bullying en la enseñanza secundaria” de Sullivan, Cleary e Sullivan (2005).

grupo é o suporte no qual se situa a relação desigual entre o autor e o alvo” (AVILÉS MARTINEZ, 2013, p. 50); é o grupo que legitima a forma como as relações vão se caracterizando dentro do espaço de convivência, que fortalece o poder daquele que o exerce de forma abusiva, bem como exalta a fragilidade e a pouca – para não dizer nenhuma – condição de defesa do alvo.

É importante ressaltar aqui que optamos por usar a nomenclatura autor e alvo, respectivamente, para quem pratica e sofre bullying, e não agressor e vítima, como propõem outras pesquisas (OLWEUS, 2004; CONSTANTINE, 2004; FANTE 2005; DÍAZ-AGUADO, 2015; MIDDELTONMOZ; ZAWADSKI, 2007;). Essa escolha está pautada em Tognetta e Vinha, “na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problema em que haja essa forma de violência” (2008, p. 3), uma vez que pensar em “vítimas” leva-nos a pensar que são fracas e as únicas que precisam de ajuda. Da mesma forma, “agressores” podem ser considerados como malfeitores e, portanto, só merecem castigo (o que não quer dizer que suas ações sejam adequadas e não precisem de intervenções). É importante ressaltar que usaremos o termo espectador para fazer menção à plateia que assiste a esta forma de violência, assumindo uma postura passiva – sem manifestar-se sobre o que assiste – ou ativa – incentivando a postura do autor.

### **3.2.1 Sobre aqueles que intimidam: os autores**

Ao lermos o depoimento da abertura deste capítulo, somos tomados por um conjunto de sentimentos em relação à aluna que o compartilha e a seus agressores. Com relação a estes últimos, certamente pensamos “como alguém é capaz de ser tão cruel?” ou ainda “que raiva me dá de saber que alguém faz isso”. Pensamos assim, pois, de maneira geral, sabemos que um autor de bullying intencionalmente ameaça, intimida, apelida e menospreza. Olhemos mais detidamente para esse protagonista. Por que será que age assim? Que mecanismos psicológicos o levam a agir dessa maneira?

A tradução literal do inglês ‘bully’ dá ao autor o caráter de valentão, pois nas situações de intimidação parece ter o controle da situação, sabe o que quer e o que deve fazer para consegui-lo, nem que para isso precise simular sorrisos ou qualquer

outra habilidade social (a de manipular os outros é a mais frequente). Alguns autores podem interpretar as situações sociais no grupo como ataques contra eles e sua distorção cognitiva os leva a gerar ataques contra os outros que, em realidade, são mecanismos de defesa das situações que vivem e interpretam (AVILÉS MARTINEZ, 2013). Pesquisas apontam uma maior propensão ao uso de drogas e álcool por parte dos autores de bullying, bem como a de desenvolver transtornos psiquiátricos (FEKKES; PIJPERS; VERLOOVE-VANHORICK, 2005). Outros estudos sugerem também que estes têm grandes dificuldades de se adaptar à escola e de obedecer às regras, o que nos leva a pensar que o fato de agirem mal é visto por eles, ainda que de forma inconsciente, como a única possibilidade em relação aos problemas relacionais que enfrentam com seus pares, já que tem poucas habilidades sociais (OLWEUS, 1997; BENTLEY; LI, 1995; BOSWORTH; ESPELAGE; SIMON, 1999, AVILES MARTINEZ, 2006).

Em contrapartida, outras pesquisas demonstraram que os autores de bullying têm mais habilidades de liderança, maior autoestima, e mais amigos que vítimas (KOKKINOS, 2004; OWLEUS, 1994; PERREN; ALSAKER, 2006; UNEVER, 2005). Outros estudos sugeriram que, embora os agressores geralmente tenham maior prestígio social do que os alvos, os mesmos indivíduos eram tão propensos a serem rejeitados como os alvos pelos seus colegas (SIJTSEMA *et al.*, 2009). Pesquisas também descobriram que os autores de bullying são menos pró-sociais do que seus alvos, indicando que podem usar a agressão contra pares mais fracos como forma de aumentar sua posição social (PERREN; ALSAKER, 2006; SIJTSEMA *et al.*, 2009).

Do ponto de vista da psicologia moral, os autores de bullying apresentam uma hierarquia de valores invertida (TOGNETTA 2010; TOGNETTA; BOZZA 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO 2012), ou seja, o poder, a beleza e a força física estão em primeiro plano em relação a valores como respeito, solidariedade, generosidade. Além disso, carecem de sensibilidade moral e, em consequência disso, não conseguem se comover com a dor do outro. Dessa forma, os atos de intimidação desferidos àqueles que não se enquadram em seus valores não morais são vistos como naturais, sem gerar a eles nenhum incômodo. O que está em jogo aqui é a perspectiva ética na vida destes meninos, ou seja, a busca de uma vida boa para si e para os outros. Ao que parece, a preocupação central está na busca de uma vida boa para si e talvez para alguns outros – os espectadores que o apoiam (TOGNETTA; VINHA, 2008a).

Associado a essas características está o fato de que quem subjuga o outro em geral é autoconfiante, seguro, comunica-se com facilidade e tem poucos limites diante dos outros e das normas. Tognetta (2009a, p. 172) complementa que estes “Exteriorizam ou tentam exteriorizar sua autoridade sobre alguém, não admitindo perdas ou erros, estão sempre certos e são superiores”. Diz a autora ainda que “um autor de bullying escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis”. (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 342).

Díaz-Aguado (2015) nos apresenta outras características importantes sobre aqueles que praticam o bullying: carecem de empatia; são impulsivos e pouco tolerantes às frustrações; têm ausência de sentimento de culpa; carência de sensibilidade moral e identificação com o modelo social sustentado no domínio e na submissão. Como dito no capítulo 1, entendemos por sensibilidade moral “a capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com tanta clareza” (LA TAILLE, 2006, p. 88). Talvez seja por essa razão que as formas de violência verbal como as provocações, os apelidos, as ameaças, a difamação, passem despercebidas – ou seja, tratadas com pouca importância, ou ainda entendidas como brincadeira por aqueles com pouca sensibilidade moral. Explica La Taille (2006, p. 90), “há situações em que a causa do sofrimento não é claramente identificável. Somente a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las”.

Sobre a questão da empatia, Tognetta e Vinha (2008a) já apontavam a falta desse conteúdo moral por parte dos autores de bullying, mostrando que por trás desse sujeito que maltrata o outro está alguém que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor de si a partir da diminuição do outro, que é intolerante à frustração de seus desejos, com dificuldade de colocar-se no lugar do outro, o que o impede de vê-lo como merecedor de respeito. Segundo Del Barrio *et al.* (2005, p. 83), a falta de empatia aumenta a preocupação com a formação dos autores, dado que há estudos que demonstram que por volta de quatro meses as crianças já são capazes de compartilhar emoções.

Tognetta, Rosário e Avilés Martínez (2016), como já citado anteriormente, encontraram em seus estudos que os autores de bullying têm representações de si menos éticas, o que explica sua dificuldade em sentir culpa e vergonha. Outro dado importante apontado nesse estudo diz respeito ao fato destes serem mais

desengajados e menos engajados moralmente, atribuindo a seus alvos a responsabilidade pelas agressões que recebem ou minimizando o sofrimento destes. Apresentam, assim, comportamentos típicos de um indivíduo que ainda funciona dentro da heteronomia. Estudos de Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) apontam ainda que o próprio autor de bullying raramente percebe e reconhece a sua intenção de prejudicar o outro. Thornberg e Jungert (2012), numa pesquisa com 347 adolescentes, corroboram o que foi dito anteriormente e aponta que muito mais que uma falta de percepção (ou consciência), o que estaria em jogo na ação do autor é o fato de que este tem pouca sensibilidade moral e apresenta mais desengajamentos morais em suas ações.

Esperamos, com o exposto até agora, ter respondido às questões que lançamos na abertura desta seção. Sabendo porque agem da forma que o fazem, os autores de bullying, podemos afirmar, que para além de medidas punitivas, necessitam de um investimento em sua formação que os permita reposicionarem-se em sua personalidade. Como vimos, falta-lhes sensibilidade moral e, portanto, é preciso dar a eles oportunidades de constatar os sentimentos daqueles que sofrem. Além disso, em suas vivências, não aprenderam outra forma de se relacionar, senão agredindo e menosprezando (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992). Ações formativas que possam ajudar autores a rever a sua posição serão discutidas nos capítulos seguintes desta dissertação. Falemos agora daquele escolhido pelos autores: os alvos.

### **3.2.2 Sobre aqueles que são intimidados: os alvos**

Voltemos ao relato que abriu este capítulo. Ao lê-lo, nos vem à mente pelo menos uma questão: Por que a aluna xingada, maltratada, excluída e humilhada não se defende?

Estamos falando aqui do alvo de bullying. Pesquisas recentes têm apontado que um alvo de bullying pode ter, como consequência das agressões que sofre, problemas duradouros de ajustamento social (OLWEUS, 1994; SMITH; BRAIN, 2000; STORCH *et al.*, 2005). Um estudo realizado por Sourander e colegas (2007) relatou que ser alvo de bullying aos 8 anos de idade pode gerar transtornos de ansiedade quando jovem e/ou adulto. Outro estudo também relatou que ser alvo aos 13 anos

levaria à propensão a sintomas de depressão e ansiedade um ano depois (BOND *et al.*, 2001). Outros estudos relatam que os alvos de bullying são mais propensos a faltar à escola do que outros estudantes (SMITH *et al.*, 2004).

Ao contrário de seus agressores, pesquisas sugerem que os alvos tendem a ter dificuldades em fazer amigos e a ter relacionamentos empobrecidos com seus colegas, sendo mais rejeitados por eles, e apresentam níveis elevados de solidão (DEMPSEY, FIREMAN; WANG, 2006; OLWEUS, 1993; SMITH; SHU; MADSEN, 2001). São também mais propensos a ter taxas elevadas de sofrimento psicológico e comportamentos suicidas (VIJOEN *et al.*, 2005). Os alvos provavelmente têm baixa autoestima e falta de autoeficácia em situações sociais (CAMODECA; GOOSSENS, 2005; KARATZIAS *et al.*, 2002). Apresentam ainda características como a submissão, a depressão, ansiedade social e autoestima negativa (ESLEA *et al.*, 2004; NANSEL *et al.*, 2001; OLWEUS, 1993; SCHWARTZ, 2000). Ao contrário dos autores de bullying, que tendem acreditar que são comunicadores eficazes e que suas ações produzirão resultados positivos (CAMODECA; GOOSSENS, 2005; PELLEGRINI, 1998; UNEVER, 2005), os alvos de bullying tendem a não ter habilidades de assertividade e a ser controlados pelo ambiente externo (SMITH; SHARP, 1994; SMORTI; CIUCCI, 2000). Pesquisas mais recentes sugeriram que, com o aumento da idade dos alvos, seus relatos sobre a vitimização diminuem, mas na percepção de seus professores e de seus colegas, os níveis de vitimização tendem a permanecer iguais (SALMIVALLI; NIEMINEN, 2002), o que pode indicar que as vítimas se tornam autoconscientes – e por que não dizer, conformadas – de seu status como alvos. Numa investigação recente, conduzida por Fisher *et al.* (2012), com autorrelatos de 2.141 crianças, encontrou-se que 2,9% delas praticava a automutilação e que mais de metade era vítima frequente de bullying.

Avilés Martinez (2013, p. 43) afirma que “o habitual é que o alvo que sofre bullying não responda aos ataques e não articule uma defesa em relação ao que lhe acontece”. O pesquisador espanhol denominou esta característica de indefensibilidade própria e pessoal (AVILÉS MARTINEZ, 2006), na medida em que o alvo não dispõe de ferramentas psicológicas de defesa para afrontar o maltrato.

Uma pesquisa realizada por Olweus (2013) com 1400 adolescentes entre 8 e 13 anos obteve resultados que corroboram o apontado por Avilés Martinez (2006): os alunos expostos repetidamente a situações de intimidação sofrem e não apresentam

condições de defesa. São também mais deprimidos que os demais que enfrentam os conflitos naturais da convivência escolar.

O pesquisador espanhol agrega à indefensibilidade individual outra característica dos alvos de bullying, que é a indefensibilidade alheia (AVILÉS MARTINEZ, 2006), o que significa dizer que não há ninguém no grupo que os apoie ou defenda. É a falta de amigos e de respaldo que faz com que estes se isolem (AVILÉS MARTINEZ, 2013).

Concordando com o exposto Díaz-Aguado reforça que a falta de apoio dos colegas – dos pares – coloca os alvos numa situação de inferioridade perante os autores, por isso, aparece o isolamento que contribui para que os agressores percebam a vítima como indefesa (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Há algumas características que são comuns a todos os alvos de bullying: são tímidos, sensíveis, não são agressivos nem assertivos (são submissos em suas formas de resolução de conflito), demonstram altos níveis de insegurança e ansiedade (AVILÉS MARTINEZ, 2006).

O alvo, caracterizado como frágil, se vê com tão pouco valor a ponto de acreditar que mereça ser provocado, diminuído, não tendo força para reagir (TOGNETTA, 2013). A pesquisadora brasileira reitera ainda que “somente aqueles cujas imagens de si empobrecidas revigoram as características postas em evidência pelos autores de bullying são tomados como vítima” (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 4). As autoras apontam ainda que estes últimos, por falta de pensamento recíproco, não têm condições de pensar em formas de se defender. Assim, sem uma intervenção que lhes permita enxergar-se de outra forma, tenderão a repetir esse padrão em todas as suas relações (TOGNETTA; VINHA, 2008a).

Outra característica apontada nos alvos é a sua incapacidade em reconhecer e nomear os seus sentimentos. Com isso, acabam sem reagir ou reagindo de maneira equivocada aos ataques que recebem. Alguns reagem agressivamente por achar que a melhor defesa é o ataque e, eventualmente, passam pouco tempo nesse papel, sendo conhecidas por “vítimas reativas”. O caso do garoto australiano, Casey Heynes, que chamou a atenção de mídia em 2011, encaixa-se aqui. Depois de ser provocado e agredido por um grupo de garotos de sua escola repetidamente, o garoto reagiu, agredindo seus algozes. Longe de se considerar um herói, como a mídia veiculou,

Casey, em entrevista a uma rede de televisão<sup>17</sup>, contou sua história, dizendo que as agressões aconteciam diariamente e que inclusive já havia pensado em suicídio.

No estudo já citado anteriormente, realizada por Avilés Martínez, Rosário e Tognetta, (2016), os pesquisadores constataram que os alvos de bullying não são os mais desengajados moralmente, apresentando ora engajamento, ora desengajamentos morais. Esse resultado nos permite inferir que talvez os alvos tenham conteúdos morais, como respeito, altruísmo, mas não tenham ferramentas para expressá-los adequadamente.

É importante considerar que nem sempre o alvo é tímido, calado e sensível. Em algumas situações, ele traz para a complexa dinâmica de uma situação de bullying componentes pessoais que incomodam e irritam, e que são usados por seus algozes como razão para castigá-lo e fazê-lo sofrer, caracterizando um perfil que vem sendo denominado de ‘vítima provocadora’ (TOGNETTA, 2013; AVILÉS MARTINEZ, 2013). Além disso, algumas vezes, os alvos alternam comportamentos mistos de intimidação e agressão, ainda que terminem predominando em um ou outro campo.

Algumas pesquisas apontam para outra razão para a vitimização. Teorizam que os alvos de bullying são frequentemente considerados como “bode expiatório” ou são rotulados sem motivo suficiente como os responsáveis por problemas que surgem dentro da sala de aula (MADHAVI; SMITH, 2007). Assim, um indivíduo que é percebido por outros como mais fraco no contexto do grupo é responsabilizado pelas falhas e decepções que ocorrem no nível do grupo (ORBIO DE CASTRO, 2007).

Diante do exposto, ao pensarmos sobre a nossa pergunta inicial, os alvos de bullying não se defendem porque têm uma imagem empobrecida de si mesmos e não possuem condições de reagir adequadamente às agressões que recebem. Além disso, não contam com o apoio daqueles que são fundamentais na constituição da sua subjetividade, seus pares, notadamente na figura dos espectadores.

A seguir, nos ateremos a eles.

---

<sup>17</sup> Ver entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aolYQS4-wjo>. Acesso em: 10 maio 2018.

### 3.2.3 Sobre aqueles assistem às intimidações: os espectadores

Ao pensarmos nas duas situações de intimidação abordadas neste capítulo – o relato da aluna brasileira na abertura e o caso do garoto australiano – somos levados a pensar que, dado que ambas as situações ocorreram na escola, provavelmente foram presenciadas por outros alunos. A pergunta que imediatamente nos vem à mente é por que os alunos que assistem a outros serem maltratados algumas vezes não fazem nada, e em outras incentivam esse tipo de ação?

Grande parte dos que contemplam como seus colegas são maltratados acredita que o que está acontecendo não lhes diz respeito, que é um assunto entre autor/a e alvo e que eles devem resolvê-lo, são os chamados *espectadores indiferentes* (AVILÉS MARTINEZ, 2013, grifo nosso). Entretanto, outros acreditam que deveriam fazer algo, mas não o fazem porque não sabem exatamente o que fazer para ajudar, ou ainda, temem ser os próximos alvos. Há também aqueles que não agem porque não sabem como ajudar os alvos e como se opor aos agressores. Preferem calar-se, foram denominados *espectadores culpabilizados* (AVILÉS MARTINEZ, 2013, grifo nosso). O autor espanhol ainda menciona um terceiro tipo de espectadores, *os amorais*, são aqueles que valorizam o poder que o autor tem no grupo e veem os alvos como merecedores daquilo que acontecem com eles, dado que não se defendem, ou por não saber ou por não ter coragem.

Ao estudar os papéis dos participantes em uma situação de bullying, Salmivalli *et al.* (1996), destinou especial atenção aos espectadores<sup>18</sup>, e os diferenciou em quatro subgrupos: 1) espectadores de fora, os *outsiders*, que ficam de fora da situação de intimidação e não têm ação sobre o fato. Alguns chegam inclusive a se afastar do que estão assistindo; 2) defensores do alvo, os *defenders*, que tomam partido das vítimas, consolando-as e apoiando-as; 3) os assistentes do autor, os *assistants*, descritos como participantes ativos nas situações bullying, são aqueles que vão pegar e segurar a vítima, por exemplo e 4) reforçadores, os *reinforcers*, descritos como indivíduos que encorajam o agressor rindo e incentivando as pessoas a assistir enquanto o par está sendo vitimizado. Pesquisas realizadas com alunos de Ensino Médio na Finlândia e no Reino Unido apontam que cerca de 20-30% dos estudantes atuam como reforçadores ou assistentes do alvo (MENESINI *et al.*, 2000; MONKS *et*

---

<sup>18</sup> Assistants of bullies, no texto original em inglês.

*al.*, 2003; SUTTON; SMITH, 1999). Defensores compõem outros 20% da população e espectadores de fora compõem cerca de 20-30% da população estudantil (MENESINI *et al.*, 2000; MONKS, SMITH; SWETTENHAM, 2003; SUTTON; SMITH, 1999).

Outros estudos mostram que os autores de bullying parecem escolher seus alvos, bem como o horário e o local dos ataques, de modo a maximizar suas chances de demonstrar seu poder aos colegas e, em muitos casos, conseguir obter prestígio (JUVONEN; GRAHAM; SCHUSTER, 2003). Outros apontam ainda que quando recompensas sociais estão envolvidas, os espectadores reforçam uma alta proporção de atos agressivos (CRAIG; PEPLER, 1997; SALMIVALLI *et al.*, 1996; SUTTON; SMITH, 1999). São atitudes que demonstram apoio ao autor de bullying, exibições de aprovação (por exemplo, sorrir, rir) ou incentivos verbais diretos (SALMIVALLI; VOETEN, 2004). Mesmo um feedback positivo sutil por meio de pistas verbais ou não verbais é provavelmente recompensador para aqueles que praticam o bullying.

Tognetta (2011) considera que o que motiva os autores a insistirem em seus comportamentos violentos é a atenção e o incentivo que recebem do público. Salmivalli (2011) afirma que os espectadores estariam presos num dilema social e por isso não conseguem se posicionar de modo a combatê-lo. Um dilema social e não “moral”, como encontraram Tognetta, Avilés Martínez e Rosário (2013), visto que os espectadores de bullying são mais engajados moralmente do que alvos e autores da intimidação. Aponta a autora que apesar dos espectadores entenderem que o bullying é inadequado, errado e que seria necessário fazer algo, não o fazem, para garantir o seu lugar no grupo e não se tornar uma próxima vítima, caso tomassem um posicionamento em favor do alvo. Segundo Schulman (2002), a maioria dos espectadores desaprova o bullying e uma proporção gostaria de ajudar seus parceiros de forma voluntária, mas muitas vezes eles não têm certeza sobre o que devem fazer para intervir ou ficam muito confusos ou constrangidos com a situação para poder oferecer suporte útil.

Pesquisas têm mostrado que os espectadores que assumem uma postura de defensores mostram-se como indivíduos agradáveis, bem ajustados e exibem comportamentos mais pró-sociais do que seus pares (TANI *et al.*, 2003). Parecem sentir-se mais envergonhados ou culpados quando acreditam que podem ter machucado um colega e exibem níveis mais elevados de empatia (GINI, 2008; MENESINI; CAMODECA, 2008). Entretanto, muito embora a maioria das crianças

demonstre atitudes contra o bullying e relate intenções para ajudar as vítimas em situações hipotéticas (RUTH; SMITH, 1993; RIGBY; SLEE, 1991; WHITNEY; SMITH, 1993; BOULTON; TRUEMAN; FLEMINGTON, 2002), o comportamento real é menos comum. Salmivalli *et al.* (1996) mostraram em suas pesquisas que apenas 17% dos estudantes realmente defendem um alvo de bullying, enquanto 24% dos alunos apenas permanece assistindo, de lado e sem intervir. Outras descobertas, a partir de estudos observacionais, corroboram o que foi dito anteriormente e indicam que os espectadores raramente atuam de maneira a apoiar as vítimas (CRAIG *et al.*, 2000; O'CONNELL; PEPLER; CRAIG, 1999).

Em um estudo recente, foi perguntado a “ex-vítimas”<sup>19</sup> o que teria cessado as intimidações que sofria. Poucos respondentes relataram que o bullying havia parado por terem recebido apoio de seus pares (FRISÉN; HASSELBLAD; HOLMQVIST, 2012). Ao mesmo tempo, a pesquisa mostrou que o bullying é mais frequente em ambientes escolares onde espectadores agem de forma a reforçar o bullying e menos frequente quando os espectadores estão mais propensos a defender as vítimas (KÄRNÄ *et al.*, 2011; SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011).

É sabido que os defensores e espectadores passivos (outsiders) compartilham algumas características e diferem em outras dimensões. Por um lado, estudos já mostraram que tanto defensores quanto espectadores passivos têm baixa agressividade e são capazes de evitar o assédio por si mesmos (CAMODECA; GOOSSENS, 2005). Do ponto de vista da competência emocional, é sabido que a defesa do comportamento está associada a níveis mais elevados de responsividade empática (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009; GINI *et al.*, 2007; PÖYHÖNEN; JUVONEN; SALMIVALLI, 2010; WARDEN; MACKINNON, 2003). Similaridades no domínio moral entre os dois papéis foram relatadas. Embora alguns autores argumentem que a alta sensibilidade moral das crianças pró-sociais pode explicar seu comportamento de ajuda (HOFFMAN, 2000), os espectadores passivos geralmente mostram níveis comparáveis de competência moral e desengajamento moral (GINI, 2006a; MENESINI *et al.*, 2003). Assim, é possível inferir que ter boas habilidades cognitivas e socioemocionais não significa necessariamente que estas serão usadas numa situação de intimidação.

---

<sup>19</sup> No texto original em inglês, ‘former victims’.

Um número crescente de estudos vem sendo publicado desde meados da década de 1990, que conceitua o bullying como um fenômeno de grupo (ESPELAGE; HOLT; HENKEL, 2003; FREY *et al.*, 2009; HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001; SALMIVALLI *et al.*, 1996, SALMIVALLI; VOETEN, 2004, para uma revisão, ver SALMIVALLI, 2010). Algumas pesquisas sugerem que o contágio entre pares tem uma influência sobre comportamento em grupo. Especificamente, aqueles que intimidam são mais propensos a se associar com outros que intimidam também ou que aceitam os comportamentos relacionados ao bullying. No entanto, muitos pesquisadores ainda discutem se são as características do autor e do alvo que lhes permitem obter apoio dos pares em contextos de bullying, ou se este é mais um processo de grupo, no qual a dinâmica envolvida irá ditar se o nível de agressividade é aceitável (ATRIA; STROMEYER; SPEIL, 2007; MAHDAVI; SMITH, 2007).

Existe, assim, um problema de convivência nesse grupo social. Isso porque “o grupo é o suporte no qual se situa a relação desigual entre o autor e o alvo” (AVILÉS MARTINEZ, 2013). É o grupo que legitima a forma como as relações vão se caracterizando dentro do espaço de convivência que fortalece o poder daquele que o exerce de forma abusiva, bem com a fragilidade e pouca – por que não dizer nenhuma – condição de defesa do alvo.

Como discutido no capítulo 1, Piaget já nos apontava a importância da relação entre pares para o desenvolvimento dos indivíduos. É na relação com os iguais que a operação, forma mais desenvolvida de nossa inteligência, se dá, e nos permite enfrentar as perturbações constantes de nossas relações interindividuais. Piaget aponta ainda que só há operação num contexto de “co-operação” – que em termos puramente piagetianos, significa operar com. Nas relações de cooperação, impera o respeito mútuo e a reciprocidade, ou seja, é nesta relação que meninos e meninas são levados a justificar seus pontos de vista, a descentrar de sua perspectiva, reconhecendo a de seus parceiros, numa obrigação comum aos dois de se colocar no ponto de vista do outro.

Assim, se é o grupo que legitima as ações de violência, é porque seus membros compartilham de uma escala de valores que tem esta forma de relação como valor. Da mesma forma, como veremos a seguir, está no grupo a possibilidade de intervenção para as mesmas, pois muitos dos espectadores não atuam em situações de intimidação por não saberem o que fazer.

Pelo viés da Psicologia, Tognetta (2009) acrescenta que se considerarmos que no processo de construção da identidade do sujeito, a busca de ser visto como um valor diante dos outros, ou melhor dizendo, de construir uma imagem de si constituída de valor diante dos outros – como já apontamos no capítulo 1 – é lógico considerar que o bullying ocorra entre pares. Os personagens envolvidos nesta trama estariam em busca do reconhecimento dos outros quanto ao seu próprio valor (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS MARTINEZ, 2014), e neste interim, a questão não está na busca de ser visto como valor, mas sim na forma como o fazem: maltratando o outro, apoiando o maltrato que presenciam, ou ainda validando o maltrato que sofrem.

Pepler e seus colegas realizaram estudos observacionais (CRAIG; PEPLER, 1997; CRAIG *et al.*, 2000; HAWKINS *et al.*, 2001) sobre o envolvimento de espectadores em situações de bullying. De acordo com seus resultados, os pares forneceram apoio às vítimas em uma minoria (19%) dos episódios, mas em até 57% desses casos eles foram eficazes em pôr fim ao bullying dentro de 10 segundos (HAWKINS *et al.*, 2001). Ambos os estudos mencionados foram limitados por tamanhos de amostra relativamente pequenos. Outra limitação era que todos os breves episódios observados não eram necessariamente incidentes de bullying, mas atos ocasionais de agressão. Apesar disso, o trabalho de Pepler e seus colegas já nos apontam uma direção.

Outras pesquisas mostram que os espectadores devem ser utilizados em intervenções (FREY *et al.*, 2009; HERBERT, 1989; SALMIVALLI, 1999; SALMIVALLI *et al.*, 2010), pois, (a) seu comportamento pode ser mais fácil de mudar do que o comportamento de agressores e (b) como consequência, as recompensas sociais associadas ao bullying (e, portanto, a motivação para intimidar em primeiro lugar) seriam diminuídas. Outro estudo, conduzido por Thornberg e Jungert (2012), com 30 estudantes de 9 a 15 anos de idade, investigou porque as crianças ajudavam ou não a vítima ao presenciar uma cena de bullying. Concluíram que a decisão de ajudar ou não uma vítima depende de como os espectadores avaliam a situação e sua própria ação na situação em relação aos alvos.

Estaria nos dados destas últimas pesquisas uma pista para as intervenções com os espectadores?

Considerando a importância do outro na constituição do indivíduo, da cooperação como base da interação que pretende levar à construção da autonomia moral e o que as pesquisas apontadas neste capítulo nos revelam, nos parece que a

ideia de que intervir nas relações grupais pode ser uma forma bastante produtiva para a prevenção, intervenção e combate ao bullying.

Passemos então a tratar dos sistemas de apoio entre iguais, suas características e porque são tão importantes.



*Hold on, hold tight  
If I'm out of your sight  
And everything keeps moving on, moving on  
Hold on, hold tight  
Make it through another night  
In every day there comes a song with the dawn*

#### 4 OS SISTEMAS DE APOIO ENTRE PARES – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Breathe in, Breathe out  
Tell me about your doubts  
Everybody bleeds this way, just the same*

A escolha da música “Breath in, Breath out” de Mat Kearney para a abertura deste capítulo e mesmo como inspiração para essa dissertação não se deu de forma aleatória. Ela fala do apoio, do suporte a alguém em uma situação difícil. Trataremos aqui dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) como uma possibilidade para a intervenção e prevenção das questões de convivência na escola, e em especial ao bullying.

Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) baseiam-se no conceito de protagonismo juvenil. O termo protagonismo pode ser definido como “o processo de protagonizar, de ser o protagonista, o **figurante principal de uma apresentação**<sup>20</sup>”. A palavra é derivada do grego *protagonistes*, onde “protos” significa principal ou primeiro e “*agonistes*” significa lutador ou competidor. Muito usado em teatro, cinema, novela, etc., refere-se ao personagem principal da encenação. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal numa obra literária ou num acontecimento.

O conceito de protagonismo juvenil é uma prática educativa desenvolvida para os jovens, em que ele é o elemento central e participa de todas as fases do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, com o objetivo de estimular a participação social do jovem na comunidade. Mas, qual seria a relação do protagonismo juvenil com os problemas de convivência que aparecem na escola, dentre elas o bullying?

A resposta desta questão é encontrada em uma série de pesquisas que tem se destinado a estudar o papel que os espectadores desempenham no bullying e o modo como as respostas das testemunhas contribuem para aumentar ou reduzir o problema. A esse respeito, os pesquisadores documentaram que, quando as testemunhas proporcionam uma audiência ao agressor, a prevalência de bullying nas

---

<sup>20</sup> Fonte: Disponível em: [www.significados.com](http://www.significados.com). Acesso em: 26 maio 2018.

escolas provavelmente aumentará; mas quando o estudante testemunha a desaprovação das ações dos perpetradores, a prevalência do bullying é provável que diminua (KÄRNÄ *et al.*, 2010; SALMIVALLI *et al.*, 1996; SALMIVALLI; KÄRNÄ; POSKIPARTA, 2011; SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012). No entanto, quando ocorrem episódios de bullying nas escolas, a maioria dos alunos prefere não se envolver (HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001; NISHINA; BELLMORE, 2010; SALMIVALLI *et al.*, 1996).

Outras pesquisas sugerem que a maioria dos espectadores não se posiciona contra o bullying porque querem proteger seu status de colegas, alinhando-se com os estudantes populares, mas agressivos, ao invés das vítimas, que são tipicamente vistas como marginais sociais (JUVONEN; GALVAN, 2008). Outros estudos indicaram que a principal justificativa das testemunhas para não defender a vítima é que eles querem evitar ser vítimas por si mesmos (CHAUX, 2012). Entretanto, é sabido que os pares desempenham um papel importante na proteção de seus colegas, agindo em alguns casos em seu lugar – defendendo-os – para evitar sua vitimização, bem como tornando-se menos propensos a estarem sujeitos a futuros ataques (BOULTON *et al.*, 1999). Batson *et al.* (2002), identificaram a base desse comportamento altruísta como uma “emoção empática em relação a uma pessoa necessitada”.

Há pesquisas que apontam também que uma maneira adequada de estender essa proteção além do círculo mais íntimo de amizade é criar contextos onde haja otimismo e esperança de que as coisas e os relacionamentos possam melhorar (SELIGMAN, 1995). Assim, as escolas podem contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais, promovendo valores morais entre seus alunos com base nos princípios da igualdade, preocupação, tolerância e empatia pelos sentimentos dos outros (SCHULMAN, 2002).

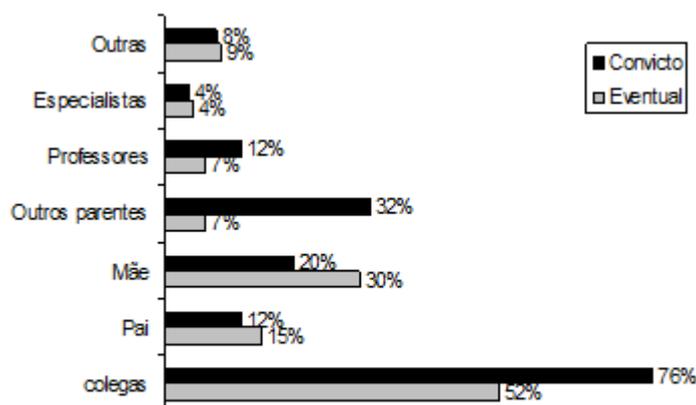
Outro ponto a ser considerado é que em situações de intimidação, os alvos procuram a princípio os próprios colegas da escola para relatar alguma situação desrespeitosa que estão vivenciando – tanto no bullying como no cyber (SMITH; SLONJE, 2008; YBARRA; MITCHELL, 2004; DEHUE *et al.*, 2008; LIVINGSTONE *et al.*, 2011). Pesquisa realizada na Escandinávia por Smith e Slonje (2008) apontou que, quando intimidadas, 50% das vítimas não conta a ninguém; 35,7% conta aos amigos; 8,9% conta à Polícia e 5,4% a outras pessoas.

Segundo O'Connell, Pepler e Craig (1999), a ação daqueles que assistem uma cena de intimidação pode ter papel fundamental para a interrupção das agressões.

Em três quartos dos casos descritos pelos autores em suas investigações, quando os espectadores intervêm em favor das vítimas, é dada a interrupção da agressão.

No Brasil, uma pesquisa realizada por Tognetta *et al.* (2010), obteve resultados semelhantes, em relação aos alvos e a quem procuram em situação de intimidação. Ou seja, 76% dos alvos convictos, ou seja, aqueles que recebem ataques de forma frequente e contínua (e 52% dos alvos eventuais), quando intimidados, procuram a ajuda dos seus colegas.

**Figura 1-** Resultados Pesquisa – Situação de Intimidação



Fonte: Tognetta *et al.* (2010).

Os dados apontados anteriormente parecem vir ao encontro de um grande número de estudos (COWIE; WALLACE, 2000; COWIE; FERNÁNDEZ, 2006) que indicam a importância dos sistemas de apoio entre iguais (SAI) como uma forma de melhorar a convivência escolar entre pares através da busca de soluções colaborativas para os problemas que acontecem na escola, ou ainda, em casos mais específicos, de erradicar as formas de violência e intimidação entre pares, o bullying (AVILÉS MARTINEZ 2006, 2012).

Os Sistemas de Apoio entre Iguais proporcionam aos jovens uma estrutura a partir da qual podem desenvolver habilidades que lhes permitam desafiar as agressões quando elas ocorrem, além de favorecer a promoção de valores de não-violência no contexto escolar. Constituem-se em um planejamento preventivo, objetivando dar mais visibilidade ao aluno, fazendo dele corresponsável e parte ativa da convivência positiva no seio da comunidade (AVILES MARTINEZ, 2018). Tais

estruturas conduzidas por adultos ou protagonizadas pelos estudantes, são organizadas em forma de rede social, no seio dos grupos de convivência (AVILES MARTINEZ, 2018). Esses sistemas nem sempre envolvem os protagonistas diretos de uma situação de bullying, mas sim as testemunhas, especialmente aquelas que observam a intimidações e gostariam de ter um papel ativo na sua prevenção. Entretanto, as descrições de Avilés Martinez (2016) e as nossas experiências na implantação das Equipes de Ajuda, apontam para o fato de que autores e alvos também poderem ser escolhidos.

No caso dos alvos, uma explicação possível para este fato pode estar pautada na ideia de que a indicação de tais alunos se baseou na popularidade e não nos demais valores que se busca naquele que ajuda. Para estes, esta experiência permitiu a percepção do sofrimento daquele que é intimidado e a consequente modificação de suas condutas. Aos alvos, possibilitou uma atuação empática e efetiva, por conhecer a dor dos que sofrem. Conhecer os benefícios de ser parte de um Sistema de Apoio entre Iguais é um dos objetivos desta dissertação e será tratado no capítulo seguinte.

Cowie e Wallace (2000) identificaram as principais características da assistência de pares:

- ✓ Os jovens são treinados para trabalhar juntos fora de seu círculo de amizade. Esse tipo de interação ajuda a reduzir o preconceito e gera confiança entre gêneros e grupos étnicos.
- ✓ Aos jovens é dada a oportunidade, através de treinamento apropriado, de aprender habilidades de comunicação, compartilhar informações e refletir sobre suas próprias emoções.
- ✓ Os jovens são treinados para lidar com conflitos e ajudar os colegas a se relacionarem.

Os mesmos pesquisadores apontam as razões para a eficácia dos sistemas de apoio entre pares, que listamos a seguir:

- ✓ Os pares são capazes de detectar as manifestações de violência em estágios anteriores do que professores e outros adultos.

- ✓ Os jovens são mais propensos a confiar em um parceiro do que em um adulto.
- ✓ As vítimas de violência têm a quem recorrer e percebem que a escola está agindo sobre o problema.
- ✓ Os professores muitas vezes não dispõem de tempo e recursos para lidar com todos os problemas interpessoais que lhes ocorrem durante um dia.
- ✓ Os participantes dos sistemas de apoio entre pares obtêm valiosas habilidades interpessoais e têm uma estrutura dentro da qual eles podem aprender sobre cidadania ativa.
- ✓ Com o tempo, a escola é percebida pelos pais como uma organização que cuida e se preocupa com o bem-estar de seus alunos.
- ✓ Os sistemas de apoio entre pares oferecem contato com outros serviços escolares, como o departamento de orientação, o que potencializa a ajuda oferecida.
- ✓ Entre participantes destes sistemas, muitas vezes há um grande número de jovens que já foram vítimas de violência. Isso faz com que eles tenham empatia pela experiência, além de permitir sua integração em um grupo de pares no qual o apoio e a ajuda predominam.

#### **4.1 Os tipos de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI)**

*We push and pull*

*And I fall down sometimes*

*And I'm not letting go*

*You hold the other line*

*'Cause there is a light in your eyes, in your eyes*

Surgidos na década de 1970, nos Estados Unidos (NAYLOR, 2010), os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) aparecem posteriormente, nas ilhas britânicas e daí por toda a Europa, chegando à Espanha nos anos 1990 e no Brasil em 2015 (AVILES, 2018). Com relação à organização, existem modelos em que a ajuda se dá de forma individual (FERNANDEZ; VILLOSLADA; FUENTES, 2002) ou em equipe (AVILÉS MARTINEZ, 2013; AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

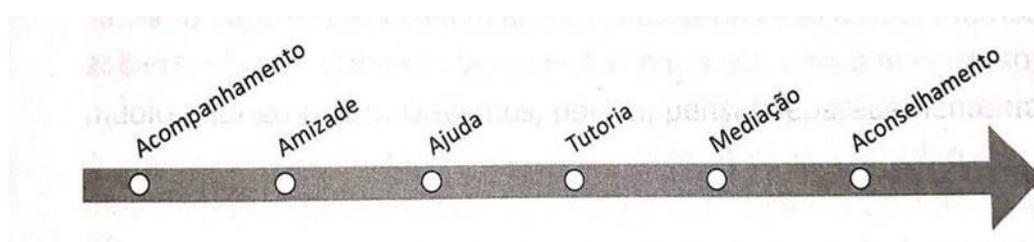
Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento de valores e no desafio de combater a violência escolar. Em escolas e contextos em que os métodos de apoio entre iguais estão em ação, é mais provável que as atitudes de colegas, em geral, possam mudar para uma posição de maior apoio às vítimas. Cerca de 30% das crianças em idade escolar que são vítimas de abuso entre pares sofrem em silêncio (NAYLOR; COWIE, 1999). Neste contexto, os espectadores podem desempenhar um papel crucial na defesa de seus pares em risco de vitimização. Como muitas escolas estão descobrindo, o apoio dos pares pode ser uma maneira dinâmica e flexível de combater o problema da violência escolar. Por meio destes sistemas, quem convive forma redes de apoio e estende a mão às vítimas, que de outra forma seriam excluídas ou rejeitadas pelo grupo de pares. Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) são projetados para melhorar as habilidades de resolução de problemas interpessoais em crianças e jovens, treinando-os para identificar conflitos interpessoais e gerar soluções não violentas (PEPLER; CRAIG; ROBERTS, 1995; HAM *et al.*, 1998). Dispor do apoio de um igual, no mesmo plano em que se vive, conhecedor das dinâmicas de convivência do grupo, facilita a comunicação, compreensão dos problemas e busca de possíveis soluções (AVILES MARTINEZ, 2018).

Independentemente de suas especificidades, as ideias centrais presentes nestes sistemas vão se ampliando em termos de complexidade, desde o acompanhamento até o aconselhamento, como mostrado na figura 2. Cada ocupação acaba configurando modelos heterogêneos e é direcionada para resolver diferentes problemas para diferentes destinatários. Da mesma forma, cada modelo pode ter atribuído mais de uma daquelas tarefas que podem ser úteis para diferentes problemas. Sem dúvida, uma das tarefas que mais se desenvolve nestes grupos é a comunicação como garantia de contato com os outros, resolução de momentos difíceis e gestão de situações emocionais e de interação com a convivência, como

forma de resolver momentos de solidão, isolamento e exclusão (AVILES MARTINEZ, 2018).

Existem alguns fundamentos que atravessam todos os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI), em relação aos aspectos comunicativos entre aqueles que prestam ajuda e aqueles que são ajudados. A confiabilidade é um deles, ou seja, nada do que for dito no processo de ajuda – salvo informações que ponham em risco a vida daquele que recebe apoio – será exposto para além do grupo que presta apoio. Associada à confiabilidade, está a responsabilidade por parte daquele que exerce a ajuda. Além destes dois, como veremos com mais detalhes mais adiante, estão a capacitação, a supervisão e o acompanhamento periódico dos adultos que facilitam a existência dos grupos de apoio no ambiente escolar (AVILES MARTINEZ, 2018).

**Figura 2** - Tarefas desempenhadas pelos alunos nos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI)



Fonte: Aviles Martinez (2018)

Os primeiros tipos de apoio de pares foram fundamentados em um modelo de aconselhamento, *peer counselling*, no qual os espectadores no papel de alunos ajudantes<sup>21</sup> foram treinados (geralmente por um orientador<sup>22</sup> qualificado ou psicólogo) para usar habilidades de escuta ativa para apoiar os colegas em perigo. Os objetivos estavam pautados em formar estes alunos em habilidades para lidar com as questões interpessoais dos colegas, ajudar as vítimas do bullying e desafiar os alunos que intimidam. A supervisão regular (seja por um orientador qualificado pelo professor que gerenciou o esquema de apoio de pares) era uma característica essencial.

<sup>21</sup> É importante diferenciar aqui o aluno ajudante, na proposta do *peer counselling*, daquele que é escolhido diariamente para ajudar na organização da sala de aula.

<sup>22</sup> Em inglês, counsellor.

O modelo de aconselhamento entre pares foi iniciado no Reino Unido em 1990 por Netta Cartwright, a conselheira escolar na escola secundária de Midlands, que treinou os alunos em habilidades básicas de escuta ativa e coaconselhamento como uma parte fundamental da política antibullying da escola (CARTWRIGHT, 1996; CARTWRIGHT; GLEESON, 1998).

Ao longo do tempo, os serviços de aconselhamento de pares evoluíram para os amigos companheiros, *befriending*, que ainda envolvem habilidades de escuta ativa e uma abordagem centrada na pessoa durante o treinamento, mas que, em sua implementação, adotam uma abordagem muito mais informal. Essa mudança, na prática, foi iniciada pelos próprios pares, que relatam que ambos, conselheiros e os usuários deste sistema, tinham dificuldades com uma abordagem de aconselhamento formal e preferiam o anonimato de um esquema informal de amizade (COWIE; HUTSON, 2015)

Normalmente os amigos companheiros – *befrienders* – são os pares da mesma idade ou os alunos mais velhos, que são selecionados pelos professores com base em suas qualidades como ‘pessoas amigáveis’. Em alguns sistemas, os amigos companheiros passam por uma seleção e em algumas situações os que se voluntariam passam por uma entrevista. Geralmente há um treinamento em habilidades interpessoais, como escuta ativa, assertividade e liderança (COWIE; HUTSON, 2015).

Estudos sobre o sistema dos ‘amigos companheiros<sup>23</sup>’, indicam uma série de vantagens, não menos importantes que o recrutamento de espectadores para enfrentar o problema do bullying. Para alunos vulneráveis, a experiência de ter um amigo companheiro pode ser uma parte fundamental do processo de se verem de forma mais positiva, uma vez que através do processo de ajuda esses alunos têm a oportunidade de expressar seus sentimentos sobre aspectos perturbadores de suas vidas. Os ‘amigos companheiros’ afirmam que também se beneficiam do processo de ajuda, que se sentem mais confiantes em si mesmos e que aprendem a valorizar mais as outras pessoas. Os professores relatam frequentemente que o ambiente escolar se torna mais seguro após a introdução deste sistema de apoio entre iguais baseado nos “amigos companheiros”, e que as relações entre pares em geral melhoram (MENESINI *et al.*, 2003).

---

<sup>23</sup> No original em inglês ‘befrienders’.

Em ambos os modelos espanhol e brasileiros das Equipes de Ajuda, há que se apontar uma característica fundamental: a escolha dos membros se dá pelos próprios colegas de sala, baseado no critério da confiabilidade. A escolha por tal procedimento se deu fundamentada nas pesquisas citadas anteriormente, que quando intimidados, os alvos procuram os pares para compartilhar aquilo que vivem (O'CONNELL; PEPLER; CRAIG 1999; SMITH; SLONJE, 2008; YBARRA; MITCHELL, 2004; DEHUE *et al.*, 2008; TOGNETTA *et al.*, 2010; LIVINGSTONE *et al.*, 2011). Além disso, é sabido, pelo viés da psicologia, da importância dos pares na formação da personalidade ética de seus iguais, como discutimos ao salientar tal pressuposto para a teoria piagetiana.

Outro tipo de Sistema de Apoio entre Iguais, os Alunos Mediadores, consiste em um programa estruturado no qual os participantes voluntários, assistentes de terceiros, em geral envolvidos em algum tipo de conflito, os ajudam na solução destes (CUNNINGHAM *et al.*, 1998). É fundamental que ocorram reuniões de acompanhamento na qual os participantes revisam o sucesso ou não das soluções estipuladas para o conflito e reconheçam sua disposição de fazer ajustes, se necessário.

No cerne do processo de mediação, encontramos a prática da escuta ativa e a capacidade de responder genuína e autenticamente às necessidades e sentimentos dos participantes da mediação. É essencial para o mediador entre pares não negar ou reprimir emoções fortes geralmente presentes durante e após um conflito, mas ter a força para permitir que elas surjam e sejam compartilhadas em um ambiente solidário. Avaliações realizadas após a implantação deste tipo de abordagem indicam que há uma diminuição substancial na incidência de comportamentos agressivos: aproximadamente em 80% dos conflitos mediados por pares resultou em acordos duradouros (PATERSON *et al.*, 1996; CUNNINGHAM *et al.*, 1998; FERNANDEZ; VILLAOSLADA; FUNES, 2002).

No Brasil, seguindo os passos da proposta espanhola, como apontado na figura 1, a implantação do Sistema de Apoio entre Iguais segue uma sequência, relacionada às etapas que os alunos devem seguir, em termos de formação. Dessa forma, dentro desta proposta, para chegar-se à equipe de mediadores é necessário que os alunos passem antes pela experiência de acompanhamento e amizade – relacionadas à recepção e adaptação dos alunos novos na escola e pela experiência de ajuda, na

forma das Equipes de Ajuda, onde trabalharão no apoio das questões de convivência. Não há ainda, no Brasil, nenhuma equipe de mediadores.

No quadro 3, apresentamos as diferentes modalidades dos programas de apoio entre pares, especificando o tipo de relação, as características da mesma e a quem se destina o apoio. Como se pode perceber, cada modalidade de apoio entre iguais supõe o trabalho de habilidades específicas nos alunos e se constitui como uma resposta diferenciada a problemas de natureza diferentes.

**Quadro 3-** Modalidades de Sistemas de Apoio entre Pares para a Melhoria da convivência escolar e para a prevenção do Bullying

<b>Modelo</b>	<b>Amizade entre pares</b> <i>(Peer Partnering)</i>	<b>Aluno Mentor</b> <i>(Peer Mentoring)</i>	<b>Aluno Mediador</b> <i>(Peer ediation)</i>	<b>Aluno Conselheiro</b> <i>(Peer Counselling)</i>
<b>Qualidade do relacionamento</b>	<p><b>Relacionamento de coleguismo</b></p> <p>Companhia Amizade</p> <p>Compartilhar momentos jogando ou conversando; ajudar a encontrar soluções, evitar a solidão e isolamento.</p> <p>Compartilhar sentimentos e preocupações. Não culpar. Oferecer suporte, proteção e amizade.</p>	<p><b>Relacionamento de tutoria</b></p> <p>Tutoria Trabalho compartilhado Orientação. Guia. Modelo</p> <p>Ajudar no dever de casa. Debater, falar, discutir, regras de funcionamento do grupo ou escola.</p> <p>Construir confiança. Compartilhar informações.</p>	<p><b>Relacionamento de mediador</b></p> <p>Resolução de conflitos Mediação entre as partes envolvidas.</p> <p>Ajudar na busca estruturada e formal de soluções das partes compartilhadas.</p> <p>Relações mais construtivas. Alternativas satisfatórias. Reduzir o preconceito.</p>	<p><b>Relação cliente-conselheiro</b></p> <p>Enfrentamento de problemas. Informação adequada. Contato individual.</p> <p>Tratamento formal e supervisionado. Entender sentimentos. Refletir sobre as emoções. Dar suporte às decisões. Orientações. <i>Feedback</i> positivo. Procurar por soluções próprias. Enfrentar saídas para o bullying.</p>
<b>Tipologia adotada</b>	<p><b>Alunos Acompanhantes</b></p> <p>Hora do círculo-<i>Circle Time</i></p> <p>Amigos-<i>Befrienders</i></p> <p>Patrocínios-</p>	<p><b>Alunos tutores</b></p> <p>Trabalho voluntário induzido.</p> <p>Equipes de Ajuda</p> <p>Suporte on-line</p>	<p><b>Mediadores escolares</b></p> <p>Mediadores em sala de aula</p> <p>Negociador estudantil</p>	<p><b>Conselheiro Estudantil</b></p> <p>Tele-ajuda</p> <p>Suporte on-line</p>

	<i>Buddies</i> Equipes de Ajuda	Tele-ajuda Mentoria no cyberspaço Acompanhamento tecnológico.	Assistentes de recreação Cybermentoria	
<b>Destinatários de suporte</b>	Alunos com dificuldades de socialização ou risco de agressão. Alunos novos nas escolas (nos centros). Alunos com necessidade de acompanhamento. Casos de bullying incipiente. Escolas Primárias e Secundárias (ensino fundamental I e II).	Alunos com necessidade de orientação e tutoria acadêmica e/ou pessoal. Alunos com necessidade de acompanhamento. Escolas primárias e secundárias (ensino fundamental I e II).	Resolução de conflitos. Induzido por outros ou procurado pelos envolvidos. Terceiro ciclo de escolas primárias e secundárias (ensino fundamental I e II).	Resolução de conflitos. Problemas de violência. Lidando com o bullying e cyberbullying. Escolas secundárias (ensino fundamental II).

Fonte: Avilés Martínez, Torres Vicente e Vian Baron (2008)<sup>24</sup> – adaptado pela autora.

No quadro anterior, é possível visualizar e diferenciar alguns Sistemas de Apoio entre Iguais, cada um com uma finalidade específica, dos quais destacaremos:

1. Befriending – promover a amizade entre os envolvidos;
2. Acompanhamento – acompanhar os alunos em momentos específicos tais como recreios e atividades extracurriculares;
3. Acolhida – receber os alunos novos na unidade escolar;
4. Mentoria – Exercer liderança e orientação através do seguimento de projetos pessoais como mentores;
5. Tutoria – Acompanhamento acadêmico através do aluno tutor ou tutores acadêmicos, ou em estruturas organizadas como “clubes de deveres ou tarefas”.
6. Mediação – intermediação de conflitos realizada por alunos mediadores ou equipes de mediação (com uma formação específica para o desempenho de tal função).

<sup>24</sup> Tradução livre nossa, associada à terminologia brasileira em relação às etapas da escolarização. O quando original encontra-se, entre outras publicações, em: AVILÉS, J. M.; TORRES, N. Y.; VIAN, M. V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v.6, n. 3, p. 357-376, 2008.

7. Conselho – práticas de assessoria e liderança de alunos com problemas emocionais e de assédio, através de entrevistas presenciais ou de suporte visual por meio de estruturas como as de um aluno conselheiro;
8. Tele-ajuda – ocorre quando os alunos proporcionam a ajuda através do telefone ou mensagens. (AVILES MARTINEZ, 2018).

Faz-se necessário mencionar também os problemas interpessoais que têm emergido com a ebulição das novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação, além do uso dos dispositivos móveis, a chamada cyberconvivência (AVILES MARTINEZ, 2014; ORTEGA; DEL REY; CASAS, 2013). Tal “fenômeno” que fez com que surgissem novas necessidades, como as apontadas no quadro anterior: ajuda on-line, acompanhamento tecnológico, e a mentoria em situações de cyberespaço, para a prevenção de riscos nas redes sociais. Além destas, a Cybermentoria também aparece como uma forma de apoio, onde os alunos atuam como mentores virtuais frente a problemas de assédio na rede, abordando informações técnicas e promovendo boas práticas de uso deste novo espaço de convivência (AVILES MARTINEZ, 2018).

A seguir, destacaremos as Equipes de ajuda, uma forma específica de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), que supõe um avanço a esta concepção, tanto em relação ao papel dos adultos, quanto em relação à singularidade da estrutura de um grupo de alunos, em relação com o modelo mais frequente de ajuda estudantil.

#### **4.2 As Equipes de Ajuda: o modelo espanhol de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) proposto por José Maria Avilés Martínez<sup>25</sup>**

Desde 2008, Avilés, Torres e Vián, pesquisadores espanhóis, vem elaborando estruturas sociais nas escolas que trazem os alunos como protagonistas nas intervenções em situações de violência, bem como de estratégias que visam a melhoria da convivência escolar. Uma dessas estruturas, as chamadas Equipes de Ajuda, tem como objetivo maior caracterizar-se como um grupo de referência na escola, onde as crianças e jovens, vítimas de violência ou envolvidos em conflitos,

---

<sup>25</sup> Professor da Universidade de Valladolid, Espanha e coorientador deste trabalho.

possam buscar suporte e discutir estratégias para a solução de tais questões. A palavra ajuda, marca as ações que desenvolvem (escuta, compreensão e propostas de ação para os companheiros que precisam) e os objetivos de seus propósitos (ajudar para que os outros resolvam seus problemas) (AVILES MARTINEZ, 2018).

As ações destas equipes se voltam para atrair quem tem um problema e sente-se inseguro para contar o que acontece (ou parece ter dificuldade em encontrar alguém que o ouça), encontrando em seus integrantes pessoas disponíveis a ouvi-los, acompanhá-los e orientá-los na busca por caminhos para pensar novas saídas, ainda não tentadas, às situações apresentadas (AVILES MARTINEZ, 2018).

Dentre as muitas ações destinadas aos integrantes das Equipes de Ajuda, considerando as questões de convivência que ocorrem na escola, podemos destacar atuações em âmbitos individuais e coletivos. Com relação às questões individuais, destacamos as seguintes: 1) Acolher aos alunos recém chegados e facilitar sua integração no grupo; 2) Ajudar aqueles alunos 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 colegas que buscam o autoisolamento como forma de resolução de conflitos; 6) Integrar aqueles alunos que não tem conhecidos ou amigos no grupo; 7) Ouvir os alunos que estão vivendo problemas emocionais, situações de tristeza ou momentos pessoais ruins; 8) Ter uma escuta para aqueles que apresentam medo ou ideias irracionais; 9) Ajudar aqueles que apresentam grande timidez nas relações interpessoais; 10) Ajudar aqueles que sofrem situações de abuso entre iguais, tais como bullying e cyber agressões (AVILES MARTINEZ, 2018).

No que concerne às situações coletivas, destacamos agora como mais propícias à intervenção das Equipes de Ajuda: 1) Brigas entre grupos de alunos; 2) Ambiente coletivo prejudicado por diferentes motivos; 3) Exclusão de um aluno ou aluna por parte de um grupo; 4) Rivalidades de grupos de turmas ou níveis diferentes; 5) Promover e participar junto com outros agentes da escola, as ações e os valores para melhorar a convivência, o respeito mútuo e o cuidado do entorno e das pessoas (AVILÉS MARTINEZ, 2013, 2018).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário delimitar claramente o que não corresponde às tarefas deste grupo de alunos, a saber: 1) não são 'espiões' ou agentes infiltrados em busca de informações para os professores. Os alunos das

equipes de ajuda auxiliam seus companheiros e não aos professores; 2) não são responsáveis por resolver problemas de indisciplina, pois esta está ligada ao contrato pedagógico e é tarefa do professor; 3) Não são responsáveis por resolver todos os problemas, são formados para ajudar os demais a resolverem seus próprios problemas, e sua atuação tem limites dentro daquilo que se propõe; 4) Há que se cuidar para não se estigmatizar os ajudados, como 'aquele que tem problemas'/'coitadinho'.

Os alunos, participantes deste sistema de apoio, são escolhidos pelos seus colegas a partir do critério de confiabilidade. São, aos olhos dos seus pares, aqueles que tem 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.

Esses grupos, formados por alunos de diferentes idades – a partir do Ensino Fundamental II<sup>26</sup> – formam redes de apoio estáveis, que agem cooperativamente e de forma colaborativa. O objetivo é priorizar a ideia de uma equipe, um grupo de jovens que trabalham juntos, unidos pela mesma atividade e que podem ajudar-se mutuamente em um momento determinado, independentemente de sua idade. Pretende-se que o alunado não se sinta sozinho frente a tarefa de ajudar e especialmente aprenda a cooperar com os outros, especialmente na tarefa de ajudar (AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

A ideia de trabalharmos unicamente com os alunos do Ensino Fundamental II não é aleatória, ela está baseada nos pressupostos teóricos que embasam esta dissertação e que já foram apontados no capítulo 1. 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

---

<sup>26</sup> Secundária para os espanhóis.

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.

Fica evidente então que a opção pelo trabalho em equipe não foi aleatória, uma vez que este traz a ideia de um grupo que opera coletivamente, independentemente da idade, mas na adolescência, em busca de um mesmo objetivo, com um sentimento comum de apoio, evitando assim a sobrecarga de responsabilidade ao indivíduo (AVILÉS MARTINEZ; ALONSO, 2008; SHARP; COWIE; SMITH, 1994). O trabalho em equipe também poder ser justificado pela força potencial que o grupo oferece, com a atuação coletiva que combate protagonismos ou individualismos (AVILES MARTINEZ, 2018, p.80). Além disso, os membros da equipe sentir-se-ão mais respaldados em suas decisões, bem como aumentar-se-á o respeito e a confiança do grupo de iguais com os membros da equipe de ajuda, assim com aprenderão a cooperar com os outros.

Já dizia Piaget (1932) que 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. Piaget 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, 1932).

Além da questão da cooperação, são muitas as razões para que o trabalho das Equipes de Ajuda se realize em grupo e não individualmente. Listaremos a seguir algumas razões para que esse trabalho se dê em Equipe:

- 1) Os alunos sentir-se-ão mais respaldados e acompanhados por seus colegas de Equipe;
- 2) Os alunos irão acostumar-se a tomar decisões em grupo e a compartilhá-las;
- 3) Em Equipe, há a possibilidade de evitar-se atuações inadequadas por parte de alguns dos membros;

- 4) Haverá 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;
- 5) A responsabilidade individual será diminuída nas intervenções realizadas;
- 6) Protagonismos desnecessários serão evitados nas atuações em grupo;
- 7) Como o trabalho em Equipe, a sensação de poder de ajuda entre os alunos ajudados aumentará;
- 8) Com a presença dos membros da Equipe de Ajuda, haverá um aumento do respeito e da confiança entre os pares em geral;
- 9) O trabalho em Equipe facilita a substituição dos membros durante o curso ou em cada novo período escolar.

A participação, a autonomia, a responsabilidade dos implicados nos programas de ajuda, os valores que exercitam e promulgam, são fatores que beneficiam e enriquecem a toda a comunidade educativa em geral e as pessoas que formam parte dela em particular. A riqueza desta proposta não só reside na contribuição para a melhora da convivência e na aprendizagem, mas, sobretudo, contribui para fazer melhores as pessoas (TORREGO, 2013).

Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) cumprem o requisito do protagonismo dos alunos, na busca de soluções de problemas, mas são também uma ferramenta fundamentalmente útil para os professores para melhorar o clima escolar e dar soluções aos múltiplos problemas de convivência que se encontram na escola (AVILÉS MARTINEZ, 2013).

Os pesquisadores espanhóis partem do pressuposto que a Equipe de Ajuda é parte de um programa maior de convivência na escola, e que para a implantação deste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais é necessário que toda a escola esteja mobilizada.

Uma pesquisa realizada por Selman e Ferrans (2014) buscou analisar como as regras da cultura escolar<sup>27</sup> nos diferentes climas<sup>28</sup> percebidos afetam as decisões dos adolescentes de se posicionar a favor do alvo, de se juntar aos autores, ou não fazer nada (apenas assistir a situação) quando testemunham agressões e intimidações aos colegas. Os resultados encontrados neste estudo estão relacionados com o que os pesquisadores espanhóis também apontaram, ou seja, o trabalho com a prevenção, combate e intervenção ao bullying deve abranger a escola como um todo, pois afeta as relações de convivência de todos na escola.

No estudo em questão, por exemplo, constatou-se que os alunos que veem o seu ambiente escolar como negligente interpretam a cultura escolar como prescrevendo que “se alguém se comporta mal, os professores não irão se importar e nada vai acontecer”<sup>29</sup> e que “se houver algum problema, os alunos são responsáveis por si mesmos”<sup>30</sup>. O ambiente negligente é caracterizado como aquele em que há uma alta prevalência de violência na escola. Os professores não se preocupam com o que ocorre com os alunos, não estabelecem e não aplicam regras. Não há relação entre professores e alunos, pois os dois grupos preocupam-se em proteger suas próprias necessidades. O estudo apontou que no contexto de um clima escolar que é percebido como sendo regulado por regras negligentes, a maioria dos espectadores participa das situações de bullying. Estes últimos, entretanto, que têm o poder social para desafiar o autor de bullying, e cujo universo de responsabilidade moral inclui colegas além de seus amigos, quando defendem os alvos, muitas vezes usam a violência para combater a violência.

O mesmo estudo constatou que os alunos que veem o clima da escola como autoritário interpretam as regras da cultura escolar como prescrevendo “Não confiamos em você”, então “cuidado”, porque “se pegarmos você, você estará em apuros”.<sup>31</sup> O ambiente autoritário é caracterizado como aquele em que a violência aparece apenas em contextos não supervisionados. Os professores estão alertas e

---

<sup>27</sup> Os autores definiram as regras da cultura como as referências dos alunos às prescrições implícitas e explícitas que recebem de amigos, colegas e professores sobre como os membros do grupo devem responder às diferentes situações que encontram nas escolas.

<sup>28</sup> Por clima escolar, entende-se aqui “a qualidade e o caráter da vida escolar que se baseia em padrões de experiências das pessoas na vida escolar e reflete normas e objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (COHEN *et al.*, 2009.)

<sup>29</sup> No original, em inglês: “If someone misbehaves, teachers won’t care and nothing will happen,”

<sup>30</sup> No original em inglês: “if there is a problem, you are on your own.”

<sup>31</sup> No original, em inglês: “We don’t trust you,” so “watch out,” because “if we catch you, you’ll be in trouble.”

respondem de maneira consistente aos problemas que surgem no grupo de pares, criam regras e as aplicam através da punição. Para evitar o mau comportamento, os professores usam estratégias reativas que não promovem o desenvolvimento social dos alunos e as habilidades de resolução de conflitos. Assim, o controle exercido pelo funcionamento das relações de autoritarismo faz com que os alunos se sintam desconectados de seus professores e enfrentem ameaças à sua necessidade pessoal de poder. Os estudantes que convivem em ambientes autoritários se tornam sorrateiros, e quando são espectadores, muitas vezes respondem ao bullying com passividade, evitando se comprometer.

Por fim, Selman e Ferrans (2014) encontraram em seus estudos que os alunos que veem a escola como tendo um clima coeso interpretam as regras da cultura escolar como prescrevendo: “Todos nós pertencemos aqui”, então “vamos trabalhar juntos para cuidar de nossa comunidade” e se houver algum problema, podemos contar uns com os outros”<sup>32</sup>. Como resultado, os espectadores de bullying em climas coesos provavelmente responderão ao bullying posicionando-se a favor dos alvos. O ambiente coeso caracteriza-se por ter baixa prevalência de violência. Os professores estão cientes e atentos ao que acontece no grupo de pares e constroem com eles as regras. Professores e alunos têm relacionamentos fortes e positivos. Existe um sentimento de pertença; os membros da escola estão preocupados com o bem-estar da comunidade. Os professores usam estratégias proativas para evitar o mau comportamento com foco no desenvolvimento de habilidades sociais individuais (não coletivas).

Os dados coletados por Selman e Ferran (2014) corroboram a proposta dos pesquisadores espanhóis no sentido da necessidade de um envolvimento de toda a comunidade escolar no combate e prevenção aos problemas de convivência, notadamente o bullying. No estudo de Avilés, Torres e Vián (2008), constatou-se, por exemplo, que a implementação das Equipes de Ajuda, voltadas para o trabalho da convivência e especialmente de combate/prevenção ao bullying, deixou explícita a preocupação da comunidade em relação a estas questões. Oficialmente passou-se a falar destes temas, trabalhou-se para reduzi-los e ajudar quem pudesse estar em risco ou dificuldades, etc. Além disso, existem figuras (As Equipes de Ajuda) que são

---

<sup>32</sup> No original, em Inglês: “We all belong here,” so “let’s work together to care for our community,” and “if there is a problem, we will hold each other accountable.”

reconhecidas, há professores que as acompanha e as coordena, ou seja, há um tempo e um espaço institucional voltado para estas questões, que favorece o aumento da consciência e preocupação por parte de toda a comunidade educativa.

### **4.3 Em resumo...**

O caminho percorrido por nós até aqui buscou explorar o que levaria alguém a ajudar outrem, considerando os Sistemas de Apoio entre Iguais como uma das possibilidades de enfrentamento e prevenção ao bullying. Para tanto, começamos o quadro teórico desta dissertação abordando o desenvolvimento moral, que segundo a teoria de Piaget, ressalta a importância do outro na formação da personalidade ética dos indivíduos. Este outro se apresenta na forma da autoridade e dos pares. Os primeiros dão aos indivíduos o sentido da obediência e da obrigação, os últimos contribuem para a construção do conceito de cooperação. Enfatizamos a busca por fazer o bem como um valor, e, para tanto, encerramos o capítulo 1 salientando a adolescência, período em que se alcança a autonomia moral e assim a descentração e a reciprocidade se instalam, sendo elas fundamentais para as ações de ajuda que estamos nos dispondo a estudar.

No capítulo 2 abordamos o bullying como uma forma de violência multicausal, que ocorre em grupo, e por isso salientamos seu caráter social; embora tenhamos analisado cada um de seus personagens separadamente, sabemos que este fenômeno só ocorre nas relações que se dão no grupo, retroalimentando-se. As vítimas de bullying sofrem repetidas vezes intimidações, ameaças, agressões físicas e verbais, por parte de alguém ou de um grupo, que tem a intenção de ferir. O autor de bullying conhece as fragilidades daquele que tem a intenção de ferir, porém, falta-lhe sensibilidade moral. Acrescenta-se a este cenário os espectadores, que ou nada fazem, ou incentivam o alvo em suas ações. Poucos são aqueles que se posicionam a favor dos alvos.

Assim, o bullying envolve, além de um pressuposto cognitivo, um afetivo, que é a comoção – ou melhor, a falta dela – em relação ao estado psicológico do outro (TOGNETTA; VINHA, 2009; TOGNETTA, 2010-2012). Adiciona-se a esta característica o fato de os autores de bullying terem uma hierarquia de valores invertida, em que a aceitação do diferente, o respeito, humildade, misericórdia e

generosidade estão abaixo do poder de ser forte, bonito, rico, popular – valores estes privilegiados na cultura pós-moderna.

Ao lado do perspicaz autor, há um alvo frágil, que não tem força para enfrentar as agressões que sofre, agindo, embora de forma inconsciente, como se consentisse com os maus tratos que sofre, porque se vê diferente e com menor valor que seus agressores. O terceiro personagem desta dinâmica de relações são os espectadores, o público, que a tudo assiste, que ora apoia o agressor e ora nada faz. Em ambas as situações, o público se posiciona ao lado do autor. Retomamos aqui o que Wallon escreveu – e que já mencionamos no capítulo 1 desta dissertação: “o socius ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” (TOGNETTA; VINHA, 2009 s/p). Associado ao postulado de Wallon, podemos recorrer a Alfred Adler (1920), que apontou a necessidade que os indivíduos tem de se ver como valor ao olhos dos outros, de termos uma boa imagem e assim podemos explicar do ponto de vista psicológico como se vê a vítima de bullying para aceitar as agressões que sofre: vê-se como uma imagem distorcida de si mesma, com pouco valor e que não merece fazer parte do mesmo grupo social que os demais.

Segundo Avilés Martínez (2006) e Tognetta e Rosario (2013), “do ponto de vista psicológico, o bullying é uma dinâmica brutal porque quebra a formação da identidade das crianças e dos adolescentes”. Os que sofrem bullying buscam o reconhecimento do seu próprio valor; os que o praticam, buscam o mesmo, mas o fazem baseado em sua hierarquia de valores invertida. Os dados de pesquisas brasileiras e internacionais indicam um percentual, ainda que pequeno, de autores e vítimas – o que não indica o tamanho da “crueldade” – e um grande número de espectadores cuja falta de manifestação ou repúdio à violência parece demonstrar certa indiferença ao problema do outro, e, portanto, também desrespeito.

Como já dito anteriormente, pesquisas como as de O'Connell, Pepler e Craig (1999), apontam que a ação daqueles que assistem uma cena de intimidação pode ter papel fundamental para a interrupção das agressões. Em três quartos dos casos descritos pelos autores em suas investigações, quando os espectadores intervêm em favor das vítimas, é dada a interrupção da agressão. Entretanto, outros estudos, como o de Salmivalli e colaboradores (1999), tem apontado que tal defesa da vítima por parte de quem assiste o problema não é tão comum. Na investigação que conduziram, encontraram apenas 4,5% dos meninos e 30% das meninas sendo considerados como defensores entre os espectadores de bullying.

Thornberg *et al.* (2012) fizeram um estudo em que entrevistaram 30 alunos com idade entre 9 e 15 anos para conhecer suas perspectivas e preocupações ao serem testemunhas de um caso de bullying. Obtiveram com resposta que, de uma forma geral, a motivação para agir em favor da vítima depende de como a testemunha avalia e define a situação, o contexto e sua condição de ajudar.

Nesse ínterim, diferentes pesquisas têm demonstrado o quanto se ganha quando a participação dos alunos é efetiva para a ativação de valores como justiça, generosidade, igualdade, tolerância ao diferente, (e quanto tal ação é promissora para que o bullying e outros tantos problemas de convivência possam ser superados). Van Schoiack-Edstrom, Frey e Beland (2002), Cowie *et al.* (2004), atestam também o quanto a formação de redes de apoio entre os próprios pares é muito mais eficaz do que quaisquer que sejam outras estratégias implantadas na escola que venham por imposição de adultos.

Seguindo o caminho de pesquisas internacionais, Cowie (2000), Salmivalli (2010), Avilés Martínez, Torres e Vian (2008), o presente estudo pretende discutir e reiterar o papel essencial dos espectadores para que o problema de intimidação não seja perpetuado na escola. Para tanto, usaremos o modelo das Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTINEZ, 2013; AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008), que correspondem a grupos de referência em que crianças e jovens trabalham de forma colaborativa, após passarem por uma formação em conteúdo de assertividade como ajuda, comunicação e valores, podendo assim atuar frente a outros colegas que passam por problemas.

No próximo capítulo, relataremos a implantação das Equipes de Ajuda no Brasil, sua caracterização e suas especificidades. A seguir, analisaremos sua interferência na diminuição da frequência e tipos de intimidação. Abordaremos também as modificações sentidas por aqueles que fazem parte delas, prestando apoio aos demais e a partir dos resultados das suas ações.



*Breathe in and breathe out  
Breathe in and breathe out  
Breathe in and breathe out  
Breathe in and breathe out*

## 5 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE IMPLANTAÇÃO DAS EQUIPES DE AJUDA

### 5.1 À guisa da introdução

Como vimos anteriormente, as Equipes de Ajuda são uma modalidade dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI), nos quais se exige que seus integrantes sejam capazes de escutar e oportunizar ajuda a quem enfrenta problemas de diversas naturezas e não consegue encontrar soluções sozinho (AVILES MARTINEZ, 2018). Por suas características, é um tipo de SAI que exige a aquisição de habilidades anterior à participação dos alunos. Em alguns casos, a formação destes alunos é realizada pelos professores da própria escola, através de momentos de formação e em outros, por formadores que se especializaram para o trabalho de implantação deste tipo de rede de apoio.

A implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) retrata a preocupação da comunidade escolar com a questão da convivência, não só entre pares, mas num âmbito mais amplo. Pensar a convivência como fundamental para o progresso educacional significa trabalhar e incentivar intencionalmente aquilo que foi chamado de “Convivência Positiva” (ZAITEGI, FERNANDEZ, URUNUELA, AVILES MARTINEZ, BOQUE E GOMEZ, 2010), na qual os alunos atuam como protagonistas (AVILES MARTINEZ, 2108). Para tanto, a escola deve não só inserir em seu currículo a aprendizagem de competências socioemocionais<sup>33</sup>, como prevenir e intervir em manifestações de rupturas da convivência, das que menos afetam o clima escolar (AVILES MARTINEZ, 2006), tais como perturbações, brincadeiras, desmotivação e indisciplinas, até aquelas mais graves e cruéis como abuso, assédio e todas as formas de violência (AVILES MARTINEZ, 2108).

No Brasil, a preocupação com a convivência de maneira formal, se deu em forma de lei, quando da promulgação em 06 de novembro de 2015 da lei número 13.185, a chamada “Lei Antibullying” (anexo 1) que “institui, em todo o território nacional o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o

---

<sup>33</sup> Como mencionado na seção I desta dissertação, Piaget considera a afetividade como a mola propulsora às ações morais. Por considerar a perspectiva desenvolvimentista, acredita no desenvolvimento afetivo, partindo do autoconhecimento, do autocontrole das emoções, para então, após o processo de descentração, evoluir para a percepção das emoções nos outros. Desta forma, não há na teoria piagetiana a aprendizagem de competências socioemocionais, mas sim um desenvolvimento afetivo, que se dá a partir das relações que o indivíduo estabelece ao longo do seu desenvolvimento consigo mesmo, com seus pares e com as figuras de autoridade.

território nacional”. No artigo 4º da lei, são elencadas ações que vão da capacitação dos docentes – “capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução dos problemas” –; da orientação às famílias – “instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores” - ; a um trabalho mais amplo com a comunidade escolar – “ promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes da escola e da comunidade escolar.

O artigo 5º afirma 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)”, apesar de não ser esta a única forma de violência que ocorre na escola – mas sem sombra de dúvida a mais cruel.

Mais recentemente, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular – 15 de dezembro de 2017 – a BNCC, reitera os “princípios éticos, políticos e estéticos” estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), e aponta como propósitos da educação no país, uma “formação humana integral” que favoreça a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.<sup>34</sup> Dentre as dez competências gerais definidas pela BNCC, destacamos as três últimas, que propõem que os alunos e alunas se desenvolvam para:

8. 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. 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.

---

<sup>34</sup>**A educação é a base.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2018.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9).

Como postulado na própria BNCC, as competências gerais apontadas nos documentos, devem ser desdobradas em propostas didáticas, nos três segmentos da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que vai ao encontro do proposto pela Lei Antibullying e também à lei nº. 13.663 (anexo 2), acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº. 9.394/96), que altera o artigo 12 da referida lei, incluindo a “promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e promoção da cultura de paz, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino”.

Parece-nos importante ressaltar que a preocupação com as questões da convivência e do desenvolvimento das habilidades propostas pela nova BNCC e pelas leis citadas anteriormente são inquietações da equipe de GEPEN<sup>35</sup> – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unicamp e da Unesp, desde sua criação em 2005. Impulsionado pela crescente demanda pelos estudos na temática do desenvolvimento moral, o grupo tem três linhas principais de pesquisa: a) a primeira delas apresenta investigações conduzidas com o objetivo de compreender conceitos-chaves da temática da moral, como a cooperação, a igualdade, a liberdade, a identidade individual, social e universal do homem à luz de estudos da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia; b) os estudos da segunda linha de pesquisa, cadastrada como “Afetividade e virtudes”, procuram respostas aos problemas de violência, agressividade e bullying cotidianos em escolas investigando suas causas e suas relações com os aspectos afetivos necessários ao desenvolvimento moral e c) os estudos da terceira e última linha de pesquisa tem o objetivo maior de discutir, assim como nas demais linhas, numa visão construtivista, a questão das “Relações Interpessoais e o Desenvolvimento Moral no Contexto Educativo”.

Assim, há pelo menos doze anos antes do estabelecimento de políticas públicas voltadas para questões da convivência, os pesquisadores do GEPEN já vêm propondo discussões, reflexões, pesquisas e projetos em torno do tema. A presente dissertação, relacionada à segunda linha de pesquisa do grupo, apresenta a

---

<sup>35</sup> Para maiores informações, acessar <http://www.gepem.org>.

implantação de um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) como uma possibilidade de atuação nas questões de convivência na escola.

Como vimos, em três documentos legais da Educação Nacional a preocupação com a convivência se faz presente. É dado aos estabelecimentos de ensino a incumbência do que fazer, mas certamente falta o como fazer. Pensamos que o trabalho com a implantação das Equipes de Ajuda possa se configurar como uma alternativa ao exigido por estes documentos. Afirmamos isso pelo fato de a implantação deste programa exigir da escola uma mudança em termos estruturais, no que diz respeito ao olhar para os problemas de convivência.

Vamos, nas próximas páginas, relatar como se deu esse processo em duas escolas piloto de Campinas, para na sequência descrever as etapas de implantação das Equipes de Ajuda para as escolas que se propõem a olhar para a convivência de um modo amplo e profundo.

## **5.2 Histórico da experiência brasileira da implantação das Equipes de Ajuda**

As Equipes de Ajuda têm sido implantadas em escolas públicas e particulares no Brasil por um grupo de pesquisadores brasileiros (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, UNESP/UNICAMP), que adaptaram a proposta do professor José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid) à realidade brasileira. O projeto, introduzido e coordenado no Brasil pela professora Doutora Luciene R. P. Tognetta, teve início no Brasil em 2015.

Durante os anos de 2015 e 2016, dentro de um projeto em parceria com a Fundação Lemman de Pesquisas, intitulado “Em busca de caminhos que desenvolvam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, desenvolvido pelo GEPEM no interior paulista, duas escolas pilotos instituíram um programa de convivência e implantação desse Sistema de Apoio entre Iguais (SAI).

Na primeira etapa deste projeto os seus professores passaram por uma formação extensa sobre a questão da convivência escolar. Estudaram sobre as diferentes formas de violência que ocorrem na escola; discutiram os conflitos e passaram a considerá-los como uma oportunidade para o trabalho com regras e valores; estudaram as diferentes formas de intervenção nos conflitos, as sanções, caracterizando e diferenciando as expiatórias e as por reciprocidade. Além disso,

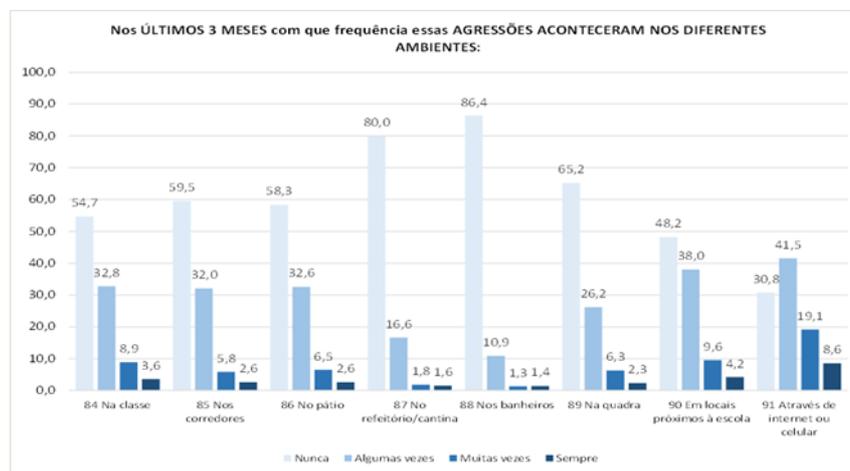
trabalharam a comunicação não violenta, através de técnicas de linguagem tais como a linguagem descritiva e a escuta ativa. Dentro desta extensa formação, o bullying, como forma mais cruel de violência que ocorre na escola, teve especial destaque, passando por sua caracterização, especificidades, bem como a descrição dos personagens envolvidos, e as possibilidades de intervenção. Trabalhou-se com os professores também as Equipes de Ajuda, bem como as etapas necessárias à sua implantação.

Como parte deste projeto, incluiu-se no currículo da escola uma disciplina intitulada “Viva ética”, com frequência semanal, para se trabalhar as questões de convivência com os alunos. Um dos tópicos da formação dos 270 alunos destas duas escolas foi discutir e aprender sobre as questões relacionadas ao bullying. Passaram a perceber que muitas das questões vistas como “brincadeiras de criança” tinham consequências sérias para seus envolvidos e passaram a se indignar com fatos que antes ou passavam despercebidos ou eram tidos como parte do cotidiano escolar, no linguajar dos jovens, “normal”.

Concomitante à formação da equipe gestora, dos professores e dos alunos, a comunidade escolar respondeu um questionário sobre clima escolar, adequado à sua esfera de atuação: gestores (Anexo 3), professores (anexo 4), alunos (anexo 5). Os resultados desta investigação foram fundamentais para a compreensão, na prática, daquilo que vinham estudando do ponto de vista teórico. O resultado referente às questões de intimidação veio ao encontro da necessidade e da possibilidade de implantação das Equipes de Ajuda.

O gráfico 1 exemplifica as respostas dos alunos à pergunta: Nos últimos três meses, com que frequência as agressões ocorreram nos diferentes espaços da escola?

**Gráfico 1-** Frequência das agressões ocorridas em diferentes espaços da escola nos três primeiros meses do ano letivo de 2015, numa escola da rede pública de Campinas



Fonte: Autoria própria

Os resultados da pesquisa de clima surpreenderam a equipe de professores da escola, que desconhecia não só a frequência das intimidações, mas também o fato de que estas ocorriam nos mais diferentes espaços da escola - na classe, nos corredores, no pátio, no refeitório, nos banheiros, na quadra - como também através dos meios virtuais, além dos arredores da instituição. Estava aqui lançada a semente para as discussões que viriam no próximo bloco de atividades: levar os alunos a entender à luz da psicologia moral o fenômeno da intimidação sistemática, denominado bullying.

Desta forma, passou-se a trabalhar com os alunos da escola como um todo as etapas que antecedem a escolha e formação dos integrantes da Equipe de Ajuda: 1) caracterização do bullying e dos seus personagens; 2) levantamento dos valores da turma e da escola – que valores se quer para a escola, para que o bullying e outras formas de violência não ocorram; 3) levantamento dos problemas da classe, através do preenchimento, tabulação e análise de um questionário sobre intimidação (Apêndice A) – com o objetivo de corroborar a necessidade da implantação das Equipes de Ajuda; 4) apresentação das ações mundiais que têm repercutido no combate e prevenção aos problemas de convivência – apresentação dos Sistemas de Apoio entre Iguais; 5) dinâmica para a escolha dos integrantes da Equipe de Ajuda (Apêndice B).

Escolhidos os integrantes, deu-se a reunião com os pais dos escolhidos, para que estes entendessem as premissas do projeto e autorizassem não só a participação de seus filhos como integrantes deste projeto pioneiro (Apêndice C), bem como permitissem que seus filhos estivessem presentes na formação inicial, que foi oferecida aos alunos membros em 3 de outubro de 2015, na sede da editora Adonis, na cidade de Americana, estado de São Paulo.

Assim como na versão espanhola das Equipes de Ajuda, foram trabalhados com os alunos brasileiros, nesta formação inicial, os conteúdos que apresentamos abaixo, que serão descritos com mais detalhes nas seções seguintes:

**Quadro 4** - Conteúdo das formações iniciais dos Alunos da Equipe de Ajuda

<b>Conteúdo</b>	<b>Dinâmica</b>
<b>Apresentação e conhecimento</b>	Funções das Equipes de Ajuda; qualidades e habilidades do/a aluno da Equipe de Ajuda; a quem posso ajudar; princípios e valores das Equipes de Ajuda; difusão desse serviço de ajuda e avaliação da formação recebida
<b>Clima e conflito</b>	Definição, análise do conflito, partes intervenientes em um conflito e formas de resolução de um conflito
<b>Comunicação</b>	Conhecimento e prática de habilidades não verbais de comunicação; escuta ativa; identificação e expressão de sentimentos e emoções; assertividade
<b>De trabalho em equipe e tomada de decisões</b>	Tomar decisões (avaliação do positivo e negativo; decidir em grupo; praticar acordos; concessões pessoais
<b>De ação e ajuda</b>	Ajudar a resolver sem dirigir, prestar ajuda; dar confiança; usar a imaginação para sair dos problemas: pensamento criativo

Fonte: Aviléz Martínéz (2013).

Para esta primeira formação, a equipe do GEPEM organizou dois cadernos de atividades, um para o aluno (Apêndice D) fazer suas anotações a partir das atividades propostas na formação, e uma para o professor (Apêndice E) - e/ou formador – que

conduziu a formação, com as instruções detalhadas de cada proposta. Este material, adaptado da versão espanhola para a realidade brasileira, abrangia os conteúdos propostos anteriormente.

No dia da formação, os alunos foram recebidos com pirulitos de chocolate, por alunos integrantes do “clubinho da gentileza”<sup>36</sup>, e os professores, com flores (algumas fotos desta primeira formação podem ser vistas no Apêndice F). Passaram o dia em atividades e, ao final, receberam um certificado (Apêndice G).

Essa formação piloto foi revista para as subseqüentes, especialmente no que diz respeito aos cadernos de formação, que a partir de 2017 foram substituídos pelos cadernos de formação utilizados na Espanha, que foram traduzidos para a Língua portuguesa e adaptados à realidade brasileira (AVILES MARTINEZ e ALONSO, 2017a; b).

Após a formação, na primeira reunião de acompanhamento (Apêndice H), que ocorreu quinze dias após a formação inicial, os alunos, juntamente com o professor tutor da escola e com o formador responsável, definiram o brasão que representaria a Equipe de Ajuda, bem como a forma pela qual seriam identificados. A partir daí passaram a realizar reuniões de acompanhamentos quinzenais com o professor tutor da escola e mensais com o formador do GEPEM.

A seguir, descreveremos cada uma das etapas que compreendem o processo de implantação de uma Equipe de Ajuda.

### **5.3 Etapas da Implantação das Equipes de Ajuda em escolas brasileiras**

A implantação das Equipes de Ajuda em escolas brasileiras seguiu a mesma linha proposta na Espanha, ou seja, para que o trabalho das Equipes de Ajuda possa intervir nas questões de convivência da escola, é necessário que toda a comunidade escolar esteja ciente da sua necessidade. É necessário também que esta não seja a única intervenção que a escola faça em relação à convivência e por isso, para a sua

---

<sup>36</sup> O clubinho da gentileza consiste num grupo de alunos unidos para fazer uma boa ação, neste caso específico, uma gentileza. Constitui-se como parte de um Projeto desenvolvido nas séries iniciais do Fundamental I a partir do trabalho com a coleção “Falando de sentimentos”, da editora Adonis. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EUUgHNVCNxc>. Acesso em: 03 dez. 2018.

implantação, é fundamental que toda a comunidade escolar esteja sensibilizada e mais do que isso, formada.

Assim, a implantação das Equipes de Ajuda nas escolas brasileiras se faz através da seguinte sequência de ações: 1) Formação da equipe gestora, em primeira instância, a fim de assegurar a implementação curricular de aulas semanais que abordem as questões de convivência; 2) Formação da equipe de professores; 3) formação dos demais funcionários da escola; 4) Formação mais específica dos professores tutores que ministrarão as aulas de convivência, bem como acompanharão as ações da Equipe de Ajuda na escola; 5) implementação das aulas de convivência na escola e conseqüente formação dos alunos de uma forma geral; 6) Escolha e formação dos alunos integrantes da Equipe de Ajuda; 7) Reuniões de acompanhamento dos trabalhos dos alunos das Equipes de Ajuda.

Na sequência, descreveremos detalhadamente cada uma dessas etapas e seus respectivos conteúdos.

### **5.3.1 A Formação da Equipe Gestora e dos professores da Escola**

#### **5.3.1.1. Equipe gestora**

O conceito de gestão escolar foi incorporado ao cotidiano educacional brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206 menciona a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14, que destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico (INCERTI, 2016).

Compõem a Equipe Gestora de uma escola o diretor e coordenador pedagógico. O primeiro é responsável pela organização de todos os processos, articulação da equipe e tomada de decisões. Já o coordenador entra com articulação no planejamento, currículo, avaliação da aprendizagem e formação continuada dos professores. Em algumas escolas, ainda compõem a equipe gestora o vice-diretor (também chamado de diretor-assistente em algumas redes), o supervisor de ensino e o orientador educacional.

Desta forma, por se configurar como responsável pela articulação de toda a equipe escolar, é pelos responsáveis pela gestão escolar que iniciamos o processo de implantação das Equipes de Ajuda. Como já dito anteriormente, uma ação como essa demanda uma mobilização e porque não dizer uma mudança na escola como um todo, na medida em que se amplia o olhar para o trabalho com a convivência. Vale ressaltar que muitas vezes – e na nossa experiência, especialmente na rede particular de ensino – a solicitação por um trabalho desta vertente vem dos responsáveis pela gestão escolar.

Uma pesquisa realizada entre os anos de 2008 e 2010, em escolas públicas brasileiras de ensino fundamental II (6º a 9º ano) e ensino médio (MENIN *et al.*, 2013), teve como objetivo avaliar projetos bem-sucedidos em educação moral. Tal investigação constatou que algumas das experiências bem-sucedidas evidenciaram iniciativas que partiram da direção da escola, foram incluídas no projeto pedagógico duraram anos e se consolidaram, aperfeiçoando-se a cada ano. Outro aspecto positivo em relação aos projetos bem-sucedidos é que estes partiram de problemas genuínos que de fato aconteciam na escola ou na comunidade à sua volta, e que foram reconhecidos como tais pelos alunos. Assim, a educação para o respeito aos outros ou ao ambiente, para a solidariedade ou não-violência, surgiu como necessidade real, diagnosticada, e não como uma proposta arbitrária vinda de fontes externas às escolas, ou como uma resposta a modismos ou campanhas temporárias (MENIN; TREVISOL; ZECHI; BATAGLIA, 2017).

Outro ponto constatado nestes projetos foi a participação dos alunos, garantida pelos métodos participativos e democráticos de todos os projetos realmente bem-sucedidos. A participação entusiástica dos alunos não só como agentes nos projetos, mas como parceiros e idealizadores, produz uma adesão aos valores que se quer consolidar (uma adesão à escola como um valor), uma participação mais acentuada nas demais atividades da vida escolar e, portanto, um melhor desempenho escolar e, frequentemente, uma maior valorização de si como pessoa (MENIN; TREVISOL; ZECHI; BATAGLIA, 2017).

Desta forma, o caminho percorrido pela implantação das Equipes de Ajuda nas escolas em que ocorreu, sejam elas públicas ou particulares, vem ao encontro dos aspectos levantados pela pesquisa como presentes em projeto bem-sucedidos de Educação Moral. Faz sentido então que o processo de implantação comece pela formação da Equipe gestora.

A formação da equipe gestora se dará a partir dos conteúdos listados a seguir, que serão desdobrados em formações para os professores em geral e de forma mais específica para os tutores:

- 1) Formação da personalidade ética: aspectos cognitivos e afetivos que compõe o desenvolvimento moral.
- 2) A participação dos afetos (também chamadas de competências socioemocionais) na construção da moralidade, bem como da convivência entre as pessoas.
- 3) Os procedimentos de Educação Moral: que substituam castigos e punições, mas permitam que a criança/adolescente tome consciência de seu dever de respeitar o outro e ser respeitado.
- 4) Os conflitos interpessoais na escola como um dos meios para o favorecimento da assertividade.
- 5) Os diferentes problemas de convivência, suas causas e intervenções.
- 6) O fenômeno bullying: causas, caracterização dos personagens envolvidos e sua manifestação na escola.
- 7) Plano de ações antibullying: como organizar na unidade escolar de maneira a favorecer práticas de protagonismo juvenil e participação coletiva de professores e alunos que permitam, principalmente aos adolescentes, a participação efetiva na superação da dificuldade como agentes de intervenção ao problema.
- 8) Conhecer estratégias de intervenção pontual aos problemas de bullying - Método de Preocupação Compartilhada<sup>37</sup> (PIKAS, 1989).

A partir dos conteúdos listados anteriormente é possível compreender a razão da formação para a implantação das Equipes de Ajuda começar pela equipe gestora: serão eles que darão o suporte para a formação dos professores e dos professores/tutores e precisam legitimar através de ações aquilo que irão propor como tema de estudo. Inicialmente organizados em 8 encontros de 2 horas e meia de duração cada um, os conteúdos trabalhados em formação serão desdobrados em práticas em sala de aula, tanto nos momentos de intervenção, ao longo do cotidiano

---

<sup>37</sup> O método de preocupação compartilhada será apresentado aos gestores de forma mais detalhada que aos professores, pois estes estarão à frente destas ações.

da escola, como em momentos específicos, dentro da disciplina, acrescentada à grade curricular da escola, que tratará das questões de convivência.

Analisando de forma mais pontual o quadro conceitual que compõe a formação dos gestores e professores, temos como primeiro grande bloco o desenvolvimento moral. Conforme trabalhamos no primeiro capítulo desta dissertação, o desenvolvimento moral dos indivíduos – segundo a perspectiva construtivista, que tem em Piaget o cerne de sua teoria e cujos pressupostos embasam nossos estudos – tem uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva (LA TAILLE, 2006). Conhecer de que forma esta construção se dá é fundamental para a elaboração de práticas que o favoreçam, bem como para a leitura das respostas dadas pelos alunos, de modo a provocar desequilíbrios que os levem no caminho da conquista da autonomia moral.

Como já vimos, o referido pesquisador suíço estudou, pesquisou e escreveu sobre a gênese do conhecimento humano, bem como da moral. Em seus estudos, apontou que as estruturas cognitivas, assim como qualquer outro componente do organismo humano, têm como necessidade inerente o seu funcionamento. É essa necessidade de funcionar que leva o indivíduo a conhecer o mundo e adaptar-se a ele, através dos processos de assimilação e acomodação. O mesmo se dá em relação às regras sociais e aos princípios morais que determinam a conduta humana.

Com relação ao desenvolvimento moral, apontou as duas tendências em que o equaciona – a heteronomia e a autonomia – e apontou a afetividade como a energia que move os indivíduos para uma ação moral.

Assim, na sequência desta discussão teórica acerca do desenvolvimento moral, a formação tem continuidade, abordando os Procedimentos de educação moral. Podemos dividi-los em dois grandes grupos: a) os formativos – também chamados de práticas morais – que serão descritos a seguir; e b) os interventivos, que apresentaremos quando discutirmos a questão dos conflitos e o método de preocupação compartilhada.

Os procedimentos de educação moral formativos estão relacionados às propostas que levarão à reflexão sobre as questões de convivência e a expressão dos sentimentos. Para a reflexão em relação às questões de convivência trabalha-se com as rodas de conversa, assembleias de classe, discussões a partir de histórias e filmes, conflitos hipotéticos e dilemas morais. Para abordarmos a expressão dos sentimentos, as propostas giram em torno de jogos, discussões a partir da literatura ou filmes e conflitos hipotéticos.

As rodas de conversa e as assembleias de classe são momentos de discussão dos problemas coletivos (PUIG, 2002). Nelas os alunos elegem um tema para discussão e o abordam sem que os nomes dos envolvidos sejam citados. Fala-se de fatos e não de pessoas. São momentos importantes para o exercício da escuta, da descentração e da coordenação de perspectivas.

As histórias da literatura, bem como os filmes, constituem-se em um material riquíssimo para o trabalho com as questões da moralidade (OLIVEIRA, 2017). Através deles, discute-se e reflete-se sobre as atitudes dos personagens e pode-se criar um repertório de ações para si mesmo, que pode vir a ser posto em prática em situações reais. Além disso, como as propostas anteriores, favorece a descentração e coordenação de perspectivas, fundamentais para a conquista da autonomia moral.

Na mesma linha das propostas anteriores está o trabalho com os conflitos hipotéticos e os dilemas morais. Os primeiros promovem uma reflexão sobre conflitos da vida real de forma hipotética, objetivando a criação de um repertório de ações que pode vir a ser posto em prática, quando situações semelhantes a ele ocorram na vida real (SASTRE; MORENO, 2005). Já os dilemas morais constituem-se em histórias curtas, em que aparece um confronto de valores (PUIG, 1989). Um dos dilemas morais mais conhecidos é o dilema de Heinz, usado por Kohlberg, para o seu estudo e estabelecimentos dos estágios de desenvolvimento moral (já mencionados no primeiro capítulo desta dissertação). Nas discussões de dilemas, os estudantes são solicitados a emitir sua opinião e justificá-la. Esta prática favorece a percepção de diferentes perspectivas para uma mesma situação e, além disso, oportuniza reflexão sobre uma possível mudança de perspectiva em função da opinião do outro.

Para trabalhar com a expressão dos sentimentos na escola, além das discussões de histórias da literatura e dos filmes, apresenta-se na formação, aos gestores (e posteriormente aos professores), os jogos para a expressão dos sentimentos (TOGNETTA, 2003; 2009). São propostas que permitem aos estudantes o autoconhecimento, o controle das emoções, o conhecimento dos sentimentos dos outros, objetivando a possibilidade de regulação de suas relações no cotidiano escolar e fora dele (TOGNETTA, 2009). Eles estão agrupados em 4 categorias que correspondem às suas características e às dimensões em que a afetividade está em jogo, como já apontado de maneira mais detalhada no primeiro capítulo desta dissertação: as relações com a autoridade; com os pares e consigo mesmo.

Concluído o primeiro bloco em relação ao desenvolvimento moral, teoria e prática, passa-se ao trabalho com os conflitos. Apresenta-se aos gestores e professores a perspectiva piagetiana a respeito desta temática. Como dito anteriormente, podemos considerar as intervenções nos conflitos como um procedimento de educação moral, pois mediante a um conflito real, pretende-se que todo o repertório construído nas etapas formativas possa ser posto em prática.

Piaget (1935, 1977) compreende os conflitos como necessários ao desenvolvimento humano e à construção do conhecimento, pois dizem respeito ao processo de equilíbrio e autorregulação. Segundo ele, tanto os conflitos que ocorrem dentro do indivíduo (intraindividuais), como aqueles que ocorrem entre os indivíduos (interindividuais), são necessários ao desenvolvimento.

Os conflitos intraindividuais são fundamentais no processo de equilíbrio ou autorregulação. Esses processos, por sua vez, são responsáveis pela construção de todo o conhecimento e coordenam outros fatores de desenvolvimento (maturação, influências do meio social e experiências do meio físico), além de serem fundamentais na aquisição de novas estruturas de pensamento. Já os conflitos interindividuais, segundo Piaget, seriam os responsáveis pela promoção do desenvolvimento tanto moral quanto intelectual, tendo afirmado: “A vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica” (1935/1977, p. 80). Além disso, o conflito interpessoal pode levar o indivíduo à descentração, isto é, a considerar pontos de vista diferentes dos seus, criando também oportunidades para que todos os envolvidos percebam sentimentos, ideias e desejos diversos.

Diferentemente do que propunha a pedagogia tradicional, e dentro da perspectiva construtivista, De Vries e Zan (1995) afirmam que os conflitos são inevitáveis em salas de aula onde os alunos interajam livremente. Dessa forma, são vistos como oportunidades de aprendizagem, uma vez que o processo de sua resolução pode ser considerado como um sinal de mudança, criação, inovação, superação ou novo equilíbrio na busca da tão sonhada autonomia moral.

Assim, propõe-se que a intervenção nas situações de conflitos seja feita de modo que a ênfase recaia sobre o processo de resolução, na qual os alunos poderão exercitar a escuta ao outro; a expressão dos seus sentimentos e a percepção dos sentimentos dos outro; a coordenação de perspectivas; a descentração e a busca de uma resolução que seja boa para ambas as partes.

Trabalha-se também com a equipe em formação a diferença entre a sanção expiatória, os conhecidos castigos e punições, e a sanção por reciprocidade. A sanção expiatória é caracterizada por ser arbitrária e não possuir ligação entre o conteúdo do ato cometido com sua natureza (PIAGET, 1935/1977).

Piaget (1977, p. 159) identificou que, para as crianças, “entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição [...]”, que colocam o “culpado” para lidar com as consequências dos seus atos. A este tipo de sanção denominou sanção por reciprocidade, considerando esta como necessária para promover a superação da heteronomia rumo à autonomia moral.

Dando continuidade à discussão, elege-se como fundamental na formação de gestores e professores fazer-se a diferenciação entre os conflitos e as outras ocorrências relacionadas à convivência que se notam na escola. Apontou-se que cada uma delas tem uma natureza diferente e por isso demanda uma intervenção adequada às suas características.

Assim, definiu-se as incivildades, as transgressões, a indisciplina e por fim o bullying. Para este último foi dado especial destaque, por se tratar da forma mais cruel de violência que acontece na escola. Daremos a seguir um breve panorama destes conceitos.

Por **incivildade** entendemos as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa à margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e o momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, etc. (DEBARBIEUX, 2007).

Muito presentes no dia a dia da escola, as transgressões podem muito facilmente ser confundidas com situações de indisciplina. Entretanto, cabe aqui fazer a diferenciação entre elas, uma vez que por **transgressões** entende-se o comportamento contrário ao regulamento interno da escola (mas não ilegal do ponto de vista da lei), quando justo, necessário e participativo. Já a **indisciplina** atualmente é vista como ações e situações variadas, que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir nas condições de aprendizagem. Segundo Garcia (2006), a indisciplina está relacionada à ruptura do contrato social da aprendizagem, tanto pelo aluno como pelo professor.

Na sequência, dá-se especial atenção ao fenômeno bullying. Partindo de trechos de filmes – como o proposto nos procedimentos de educação moral – foi-se definindo o fenômeno bullying, evidenciando, como apontado no segundo capítulo desta dissertação, que dentro da perspectiva teórica que trabalhamos, trata-se de um problema moral. Definimos o bullying como um tipo de violência que ocorre entre pares, de forma repetida e com a intenção de ferir. Há, entre seus personagens, um autor que subjuga o alvo, que fragilizado, não reage às agressões que recebe. Há ainda os espectadores, que assistem a tudo e muitas vezes nada fazem e quando fazem, incentivam o autor na manutenção de suas agressões (físicas ou verbais).

Diria La Taille (2007, p.46) que toda “violência é negação da dignidade alheia. E toda violência é ausência de generosidade, ausência de compaixão e, não raras vezes, presença de crueldade”. O que dizer então de uma forma de violência que tem entre uma de suas características a repetição? São reflexões como essa que são propostas durante a formação, com o objetivo de, para além da caracterização do fenômeno bullying, gestores, professores e, como veremos mais adiante, os próprios alunos, entendam o que está em jogo quando estas vitimizações ocorrem. Questionamentos como o proposto anteriormente trazem à tona o caminho proposto pela formação: é preciso entender o desenvolvimento moral para entender o que está em jogo no bullying.

Discutido o bullying e as características principais de seus personagens, a formação passa a abordar os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) (AVILES MARTINEZ, 2008) como mais uma forma de trabalho com a convivência na escola (já apresentamos outras ao longo da formação), com a ênfase de que esta é protagonizada pelos alunos e o método de preocupação compartilhada (PIKAS, 1989)<sup>38</sup> uma proposta de intervenção em situações comprovadas de bullying. Embora os professores tomem conhecimento das propostas do método de preocupação compartilhada, o aprofundamento de suas etapas acontecerá apenas para os gestores, pois num caso confirmado de bullying, serão estes que ficarão a cargo da aplicação desta sequência de ações.

---

<sup>38</sup> A descrição detalhada, bem como todos os protocolos que compõem o método de preocupação compartilhada, encontram-se no prelo e serão em breve publicados pela editora Adonis.

Começamos pelo método de preocupação compartilhada<sup>39</sup>, proposta elaborada pelo pesquisador finlandês Anatol Pikas (1989). Trata-se de uma proposta que tem como objetivo maior criar um campo de preocupação mútua, através de acordos individuais de apoio ao alvo, ou seja, reindividualizando as ações.

As ações a serem realizadas na escola devem seguir algumas etapas, guiadas sempre pelo registro em protocolos. Assim que um caso de bullying é detectado, o primeiro movimento da equipe responsável pelas questões de convivência da escola é buscar o maior número de informações a respeito do caso, preenchendo-se o protocolo de recolhimento de informações e esquema para casos de bullying. Finalizada a primeira etapa, passa-se à análise das informações e caracterização do problema, com o preenchimento do protocolo de recolhimento de informações pormenorizadas do maltrato e sua natureza. Continuando o processo, há um planejamento das ações com cada um dos envolvidos, e passa-se então às entrevistas individuais com os mesmos, começando pelo alvo, seguindo pelo autor e, por fim, os espectadores. Nestas entrevistas são firmados também os acordos reeducativos, que serão acompanhados, verificados e revistos – se necessário – nas reuniões de acompanhamento.

É importante ressaltar que, uma vez identificado um alvo, passa-se a elaboração de um esquema de proteção a ele, que vai do informe a todos os funcionários da escola, para que fiquem atentos a qualquer movimentação e destina-se dois alunos da Equipe de Ajuda para o acompanhamento do caso.

Concomitantemente ao trabalho com os alunos, há também uma intervenção com as famílias dos envolvidos. Nas entrevistas com estes, expõe-se o problema e ouve-se o que a família tem a contribuir para a compreensão do caso, bem com reconhece-se empaticamente as dificuldades que esta pode estar enfrentando na educação dos filhos. Apresenta-se então as medidas que a escola tem tomado e propõe-se à família formas de colaborar com a solução do problema.

Nas formações da Equipe Gestora e dos professores que ficarão responsáveis pelas aulas de convivência na escola, após a apresentação do método de preocupação compartilhada, é proposto um caso hipotético para que a equipe vivencie na prática o que se estudou teoricamente. Nestes momentos, é possível ressaltar

---

<sup>39</sup> TOGNETTA, L.R.P.; PIKAS, A. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções aos casos de bullying. Americana: Editora Adonis, 2019 (no prelo).

pontos fundamentais do processo, como por exemplo, qual dos gestores ou tutores deveria estar à frente das entrevistas com os envolvidos. A orientação (PIKAS, 1989) é que deve estar à frente destas intervenções aquele que consegue tomar um distanciamento da situação, sem que suas emoções interfiram no processo.

Finalizando a formação, apresentamos a proposta de protagonismo juvenil, na forma das Equipes de Ajuda, um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI).

Damos início a este tópico da formação apresentando aos participantes da formação as pesquisas que mostram que em situações de intimidação, aqueles que são intimidados buscam os pares, os iguais, para compartilhar aquilo que estão sofrendo<sup>40</sup>. Tais dados vêm a corroborar o que a formação tem construído ao longo dos encontros: os pares têm papel fundamental na formação de seus iguais (PIAGET, 1935/1977).

Definimos então as Equipes de Ajuda e passamos às etapas que serão realizadas pelos professores nas aulas de convivência, para chegar ao processo de escolha, formação e início da atuação dos alunos na escola<sup>41</sup>.

Finalizada a formação com a equipe gestora, daremos início à segunda etapa da implantação deste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs): a formação dos professores.

### **5.3.1.2 Formação dos professores e dos professores tutores**

A formação dos professores na implantação das Equipes de Ajuda numa escola tem duas vertentes distintas: as dos professores em geral e a dos professores tutores, aqueles que serão responsáveis pelas aulas de convivência na escola e que acompanharão as Equipes de Ajuda. É importante ressaltar que em algumas escolas a função do professor tutor é realizada pelo orientador educacional.

Para a formação dos professores da escola como um todo organizou-se 4 encontros, com a duração de 2 horas casa, como o apontado no quadro a seguir.

---

<sup>40</sup> Tais dados encontram-se nas páginas 91 a 94 desta dissertação.

<sup>41</sup> Descreveremos estas etapas mais adiante, quando explicitaremos a formação com os alunos.

**Quadro 5** - Conteúdos da formação geral com os professores

Encontro	Conteúdo	Bibliografia indicada
<b>1º encontro</b>	Compreensão dos fenômenos bullying e cyberbullying, pela perspectiva da Psicologia Moral.	TOGNETTA, L.R.P; VINHA T. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução (2010). In: <b>Actas</b> do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. ISBN 978-972-8400-97-2
<b>2º encontro</b>	Bullying – ações interventivas e preventivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caracterização dos envolvidos</li> <li>● Tratamento individualizado: alvo, autor e espectador;</li> <li>● Método de preocupação compartilhada protocolos de atuação – uma breve apresentação.</li> <li>● Ações com as famílias.</li> </ul>	TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. BOZZA, T. L. Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. <b>Esses adolescentes de hoje...</b> o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Editora Adonis, 2014. P. 199 a 234.
<b>3º encontro</b>	As cyber agressões: seus diferentes tipos, com destaque especial ao cyberbullying,	BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. <b>RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v. 11, n. 2, p. 984-1004, 2016.
<b>4º encontro</b>	Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI), com ênfase nas Equipes de Ajuda – o que são, como se formam e como atuam.	MARTÍNEZ, J.M.A.; ELVIRA, N.A. Esses adolescentes de hoje... podem ser protagonistas de uma mudança? In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. <b>Esses adolescentes de hoje...</b> o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Editora Adonis, 2014. P. 235 a 253.

Fonte: Elaboração própria.

Ao compararmos a formação oferecida aos gestores e aos professores da escola como um todo, nota-se que o recorte feito dá ênfase ao bullying e cyberbullying como também aos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs), com destaque às Equipes

de Ajuda, modalidade a ser implantada na unidade de ensino. Este recorte não se deu de forma aleatória e está pautado na premissa de que a escola como um todo precisa estar mobilizada e informada sobre as formas de vitimização, como, quando e onde ocorrem, bem como das ações da Equipe de Ajuda.

No que tange à formação dos professores tutores foram planejados 8 encontros, com duas horas de duração cada. Para estes, encarregados das aulas de convivência, o primeiro bloco de formação, a compreensão do desenvolvimento moral e a construção da personalidade ética serviu de embasamento para a elaboração das propostas que seriam apresentadas nas aulas de convivência, bem como das intervenções a serem feitas nas respostas dos alunos para a construção da autonomia moral, objetivo maior desta formação.

Além disso, aos professores tutores foi oferecida uma formação mais aprofundada das etapas para a escolha dos alunos membros das Equipes de Ajuda. Estas etapas serão descritas detalhadamente nas sessões seguintes, quando abordarmos a formação dos alunos do Ensino fundamental II da unidade de ensino em que se está implantando este projeto.

**Quadro 6** - Conteúdos trabalhados na formação dos professores tutores

<b>Encontro</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Bibliografia indicada</b>
1º encontro	Compreensão dos fenômenos bullying e cyberbullying, pela perspectiva da Psicologia Moral. Caracterização dos personagens envolvidos e suas interrelações.	TOGNETTA, L. R. P.; VINHA T. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução (2010). <b>Actas</b> do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. ISBN 978-972-8400-97-2.
2º encontro	Protagonismo juvenil e os sistemas de apoio entre pares.	MARTÍNEZ, J. M. A.; ELVIRA, N. A. Esses adolescentes de hoje... podem ser protagonistas de uma mudança? In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. <b>Esses adolescentes de hoje...</b> o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Editora Adonis, 2014. p. 235-253.
3º encontro	Estratégias indiretas de prevenção: linguagem construtiva e o trabalho com a	TOGNETTA, L. R. P. Sexto princípio: A afetividade na escola. In: <b>A construção da solidariedade e a</b>

	expressão do sentimento na escola.	<b>educação do sentimento na escola.</b> Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2003. p. 101-126.  TOGNETTA, L. R. P. A educação do sentimento: Propostas de trabalho com a afetividade na escola. In: <b>A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola.</b> Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2003. p. 127-184.
4º encontro	Uso da tecnologia em tempos atuais: as agressões virtuais e as propostas de prevenção.	BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. <b>RIAAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v. 11, n. 2, p. 984-1004, 2016.
5º encontro	Proposta de intervenção direta – Método de Preocupação Compartilhada <sup>42</sup>	_____
6º encontro	Os tipos de sanções – expiatória e por reciprocidade; protocolos de atuação com as famílias.	PIAGET, J. A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça. In PIAGET, J. <b>O juízo moral na criança.</b> São Paulo: Sumus, 1994.
7º encontro	As Equipes de Ajuda – o que são; como atuam; etapas de implantação e formação dos jovens; o trabalho de acompanhamento.	AVILES MARTINEZ, J. Sistemas de Ajuda. In: AVILÉS MARTINEZ, J. <b>Os sistemas de apoio entre Iguais na escola – Das Equipes de Ajuda à Cybermentoria.</b> Adonis, 2018.
8º encontro	Preparação dos tutores para a escolha dos integrantes das Equipes de ajuda: o trabalho com os valores; o levantamento dos problemas da turma; a escolha dos integrantes das Equipes de ajuda. <sup>43</sup>	_____

Fonte: Elaboração própria

<sup>42</sup> A descrição detalhada, bem como todos os protocolos que compõem o método de preocupação compartilhada encontram-se no prelo e serão em breve publicados pela editora Adonis.

<sup>43</sup> Ainda não há texto base para este tópico. Consideramos que trechos do nosso trabalho poderão ser usados para tal fim.

### 5.3.1.3 A Formação dos alunos do Ensino Fundamental II

Capacitados os professores tutores, é possível dar início à formação dos alunos. Em escolas que já contam em seu currículo com propostas mais democráticas, voltadas às questões de convivência, incluiu-se no currículo tópicos específicos voltados ao bullying, cyberbullying e os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs). Em escolas como a citada no início deste capítulo foi necessária a inserção no currículo de uma aula semanal para tratar desta temática. Cada escola envolvida no Projeto de Implantação das Equipes de Ajuda nomeou esta aula de acordo com sua escolha e perspectiva, assim, surgiram nomes como “Ética”, “Viva ética”, “Convivência Ética”, entre outros.

Dentro do currículo desta disciplina, a primeira etapa, para a escolha dos alunos integrantes da Equipe de Ajuda, se dá através de discussões de vídeos, a conceituação do bullying e caracterização dos seus personagens. Estas discussões estão pautadas no que diversas pesquisas nacionais e outras internacionais, como a de Salmivalli *et al.* (1996), apontaram: há certamente um número maior de espectadores do que de autores e alvos. Sendo assim, por que não sensibilizar e formar estes que assistem, para intervir desaprovando as ações intimidadoras dos autores de bullying? É o que se propõe com esta formação, uma vez que, como Schulman (2002), em uma pesquisa com espectadores de bullying constatou, a maioria deles desaprova o que presencia, gostaria de ajudar os alvos voluntariamente, mas ou não sabe o que fazer ou sente-se envergonhada, sem saber se sua ajuda pode vir a ser útil.

Na sequência, entendida a problemática do bullying como uma questão moral, os alunos são levados a pensar nos valores que gostariam para a sua turma, para que situações como as que estudaram teoricamente não aconteçam em sua sala de aula.

Na etapa seguinte é proposto que respondam um questionário sobre intimidações (Apêndice A), a ser tabulado por eles mesmos, os dados transformados em gráficos e analisados. Esta etapa tem como objetivo evidenciar os problemas de convivência que acontecem na turma e que ou passam despercebidos ou são vistos como parte do cotidiano da escola e não o são. Além disso, tem como objetivo apresentar a Equipe de Ajuda como uma possibilidade de trabalho para as questões apontadas.

O próximo tópico a ser trabalhado na formação dos alunos é a escolha dos integrantes da Equipe de Ajuda propriamente dita. Baseado no critério da confiabilidade, os alunos vivenciam uma dinâmica denominada “Dinâmica do Segredo” (Apêndice B). Nela, elegem, baseados em critérios elaborados em grupo, três integrantes de cada turma, e estes, se aceitarem, comporão a Equipe de Ajuda da escola.

#### **5.3.1.4 Formação dos Alunos das Equipes de Ajuda**

Escolhidos os alunos que farão parte da Equipe de Ajuda, o primeiro passo para a sua atuação é a formação inicial. De acordo com Aviles Martinez e Alonso (2017 a e b), grande parte dos alunos que participa do processo formativo das Equipes de Ajuda chega nele com uma gama de habilidades pessoais já percebidas pelos seus colegas, que por isso os elegeram. Muitos deles possuem uma bagagem pessoal que vai se aperfeiçoando como os conteúdos ofertados no curso de formação. Outros, entretanto, por não ter esse perfil, terão na formação a oportunidade para desenvolver tais características (AVILES MARTINEZ, 2018).

Os conteúdos da formação inicial indicados para os alunos que participam das Equipes de Ajuda são pensados para construir, potencializar e responder às habilidades necessárias dos alunos para desenvolver tal tarefa. Alguns são comuns a outros Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs), e outros próprios dos sistemas de ajuda (AVILES MARTINEZ, 2018).

Como já mencionado no quadro 4, os conteúdos da formação foram agrupados em cinco blocos de conteúdo, trabalhados no encontro inicial e retomados nos subsequentes, as chamadas reuniões de acompanhamento. As atividades que compõem cada bloco de conteúdos, com suas respectivas instruções, podem ser encontradas nos Cadernos de formação das Equipes de Ajuda<sup>44</sup>, na versão para professores, publicados no Brasil pela editora Adonis. Na maioria das formações realizadas, os participantes da formação possuem o caderno de formação na versão

---

<sup>44</sup> AVILÉS MARTINEZ, J; ALONSO, M.N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017a.  
AVILÉS MARTINEZ, J; ALONSO, M.N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017b.

dos alunos, que será utilizado para registro do trabalho, tanto na formação inicial, como nas reuniões de acompanhamento.

No bloco I trabalha-se com a apresentação e conhecimento. O que está em jogo aqui é a habilidade de socialização dos alunos, ampliando sua capacidade de olhar e conhecer os outros, obter informações e dar início a uma conversa inicialmente difícil (o popular “quebrar o gelo”). As atividades propostas aqui possibilitam que os integrantes da equipe de ajuda conheçam-se entre si – pois apesar de frequentarem a mesma escola, estão em classes diferentes – bem como conheçam a si mesmos, suas habilidades e limitações (AVILES MARTINEZ, 2018).

O segundo bloco de conteúdos vai abordar a interferência que os conflitos têm sobre o clima da aula e a coexistência do grupo. Neste bloco são abordados os conflitos, suas partes, os interesses e necessidades dos envolvidos, bem como os diferentes estilos de resolução dos mesmos. Diferentes conflitos hipotéticos são oferecidos aos alunos para que possam identificar seus integrantes e quais abordagens podem ser aplicadas (AVILES MARTINEZ, 2018).

No bloco III trabalha-se a comunicação e técnicas de comunicação verbal e não verbal. Este conteúdo é comum a outros Sistemas de Apoio entre Iguais, como a mediação ou mentoria. Neste bloco, aborda-se as técnicas da escuta ativa, a identificação e expressão dos sentimentos em si mesmo e nos outros e a mensagem eu. Finalizando o bloco, propõe-se exercícios que envolvam a empatia, fundamental para aqueles que querem fazer parte da Equipe de Ajuda (AVILES MARTINEZ, 2018).

As propostas do quarto bloco estão voltadas para desenvolver habilidades de trabalho em equipe e tomada de decisões. O primeiro passo aqui é aprender a debater e discutir sobre temas de interesse dos integrantes. Na sequência, trabalha-se com a técnica do consenso, que objetiva trabalhar como se chega a um acordo através da busca de alternativas baseadas em pontos comuns (AVILES MARTINEZ, 2018). O trabalho em equipe pressupõe a coordenação de diferentes perspectivas e isso nem sempre é fácil sem a presença do professor tutor ou do formador, inclusive para a tomada de decisões.

O último bloco abordará as etapas do processo de ajuda. A partir de um vídeo, os formandos têm oportunidade de acompanhar como se dá esse processo, percebendo que demanda um investimento por parte do aluno da Equipe de Ajuda para a conquista da confiança daquele que pretende ajudar.

### 5.3.2 As reuniões de acompanhamento

Encerrada a formação inicial dos alunos da Equipe de Ajuda, os alunos serão acompanhados quinzenalmente pelo professor tutor da escola e mensalmente pelo formador responsável pela supervisão do grupo.

As reuniões de acompanhamento constituem-se em encontros que tem sempre um objetivo duplo: 1) retomada e aprofundamento dos tópicos que foram trabalhados na formação inicial e 2) supervisão dos casos atendidos pelos membros da Equipe de Ajuda. Para além destes dois objetivos, foi nas reuniões de acompanhamento que os integrantes das Equipes de Ajuda prepararam-se para os dois encontros nacionais que ocorreram em 2017 e 2018, respectivamente, e que também planejaram ações que envolveram a escola com um todo. Ambos os tópicos serão abordados mais adiante.

Na primeira reunião de acompanhamento, que em geral se dá após quinze dias da primeira formação, discute-se com os alunos qual a definição da Equipe de Ajuda para cada um deles, o que os marcou após a formação e como se sentem como membro deste grupo. Nesta reunião, decide-se também o brasão da Equipe de Ajuda, a sua identificação e cria-se o grupo na rede social para facilitar o acompanhamento do formador que não pertence à escola (é sempre um formador do GEPEM).

No que diz respeito à escolha da identificação, tem sido um tópico de reflexão com os integrantes das Equipes de Ajuda que esta identificação deve ser algo que os identifique, mas que não “chame a atenção dos demais”, com o objetivo de preservar a identidade daqueles que pedem ajuda.

Como tarefa para o encontro com o tutor, pede-se que os alunos planejem e organizam-se para as ações de divulgação das Equipes de Ajuda na escola.

Na segunda reunião de acompanhamento, começa-se pela retomada das tarefas solicitadas no encontro anterior, especialmente as ações relativas às divulgações da Equipe de Ajuda na Escola. Em geral os alunos organizam uma apresentação de Power Point para guiar sua fala, no momento em que entram nas salas para se apresentarem. Além disso, pensam em ações que possam mobilizar os alunos da escola a falarem desses temas, ações que divulguem seus trabalhos, tais como posters distribuído pela escola, caixinhas para o recolhimento de pedidos de ajuda, entre outros.

Parte-se então para a supervisão dos casos, buscando dar ao grupo a sensação de equipe, pois é muito comum que, em suas iniciativas, comecem a atuar individualmente, sem dividir com os colegas as decisões. Além disso, retoma-se aqui a questão da confidencialidade, abordando especialmente os casos em que esta pode e deve ser quebrada, ou seja, todas as vezes em que a vida de quem pede ajuda está em risco há a necessidade de que os adultos que acompanham o grupo sejam acionados. Nos grupos que acompanhamos foram muito frequentes os casos em que os alunos buscaram ajuda para alunos que estavam se automutilando ou considerando o suicídio.

No terceiro encontro, retoma-se com os alunos as qualidades dos alunos das Equipes de Ajuda. Propõe-se para este encontro uma atividade que irá mesclar autoconhecimento com as características dos alunos das Equipes de Ajuda, definidas na reunião inicial de formação. Finaliza-se o encontro com a supervisão dos casos em andamento.

As etapas da ajuda serão o tópico do quarto encontro e pode-se usar um dos casos em andamento para a retomada deste tópico, também abordado previamente na formação inicial. Busca-se aqui retomar com os alunos os cuidados com a etapa de aproximação, reforçando a necessidade de um tempo maior para que o aluno a ser ajudado sintam-se à vontade o suficiente para falar do que lhe aflige. Como nos anteriores, finaliza-se o encontro com a supervisão dos casos em andamento.

O quinto encontro terá dois objetivos: 1) fazer uma avaliação das ações desenvolvidas até então, em dois momentos, um individual, na apostila, e um coletivo, como descrito no quadro resumo do apêndice H; 2) retomar os pontos da escuta ativa, através de uma atividade muito conhecida dos alunos, o “telefone sem fio”. Neste encontro, assim como nos anteriores, deverá ocorrer também a supervisão dos casos em andamentos.

No sexto encontro, além da discussão dos casos em andamento, a comunicação continuará a ser tópico de reflexão. Retomar-se-á aqui a importância da assertividade ao falar, usando a técnica da “mensagem eu”, aquela em que se emprega a primeira pessoa para comunicar o que se percebe.

Empatia será o tema do sétimo encontro. Partir-se-á de um vídeo, para discutir-se como se vivencia a empatia no dia-a-dia, como se vivencia a empatia nas ações de ajuda e a importância da observação para perceber o estado emocional do outro.

Como tarefa para a discussão com o tutor, pode-se propor que os alunos organizem uma aula sobre empatia para ser discutida com os alunos nas aulas de convivência.

O oitavo e último encontro começará com a retomada da atividade sobre empatia com os alunos da escola como um todo e terá segmento com a discussão sobre cyberbullying e seus desdobramentos. Partir-se-á de um vídeo, em que levantaremos as características desta forma de cyber agressão e pensar-se-á ações para mobilizar a escola com relação a ela.

Consideramos que após os oito encontros de acompanhamento, a escola tenha se preparado para assumir a responsabilidade da continuidade do trabalho e os alunos e o professor tutor da escola possam caminhar sem a supervisão do formador do Gepem. Entretanto, há sempre a possibilidade de manterem-se as reuniões de acompanhamento caso a escola ainda sinta esta necessidade.

No apêndice H apresentamos um resumo das reuniões de acompanhamento, sempre mesclando um momento para discussão de casos e outro para a retomada de um dos blocos da formação. Apresentamos também, no apêndice G, o modelo de ata, adotado por nós para o registro dos encontros.

### **5.3.3 A participação das famílias**

A participação das famílias é fundamental para envolver os alunos nos projetos de protagonismo juvenil, bem como dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI).

Faz-se uma reunião com a escola como um todo para apresentar-se o projeto e uma reunião específica com as famílias dos alunos que integrarão as Equipes de Ajuda para que estes, conhecedores do projeto, autorizem seus filhos a tomar parte nele, através de um termo de autorização, que além de permitir ao aluno a participação na formação inicial e nas subsequentes, autoriza o uso de sua imagem e depoimentos nos eventos relativos às Equipes de Ajuda (Apêndice C).

Esta reunião abordará em linhas gerais os tópicos discutidos com os alunos até a implantação das Equipes de Ajuda. Em geral, a reunião começa abordando os problemas das escolas brasileiras trazendo fato reais; deles parte para a definição do bullying e caracterização dos personagens envolvidos neste fenômeno; problematiza-se as soluções para tais problemas; apresenta-se o papel da autoridade e a possibilidade do protagonismo juvenil. Ao ingressar neste último ponto, apresenta-se

as Equipes de Ajuda, caracterizando as habilidades de seus integrantes. Explica-se aos pais o compromisso que estão firmando e o que se espera de seus filhos. Nas escolas em que já há uma Equipe de Ajuda formada, a reunião de pais conta com a participação destes alunos, que dão seus depoimentos sobre suas ações, além de explicar como atuam.

Algumas pesquisas apontam que a experiência de ser integrante da Equipe de Ajuda expande-se para além dos muros da escola e muitas famílias relatam que seus filhos passam a ser mais tolerantes e dispostos a ajudar os membros de suas famílias e outros integrantes de seu convívio social (AVILES MARTINEZ, TORRES e VIAN, 2008; AVILES MARTINEZ, 2018).

#### **5.4 Encontro Nacional das Equipes de Ajuda<sup>45</sup>**

Baseado na premissa de grupo, característica fundamental deste tipo de sistema de apoio entre iguais (SAIs), foram organizados dois Encontros Nacionais das Equipes de Ajuda desde o início da implantação deste projeto até a defesa desta dissertação de mestrado: o primeiro em 9 março de 2017 e o segundo em 24 de agosto de 2018. O objetivo maior destes encontros, esteve centrado na partilha de experiências entre seus integrantes, suas angústias, suas dúvidas, desejos e principalmente, na promoção de um sentimento de pertencimento a uma rede de colaboração.

O primeiro deles ocorreu em 9 de março de 2017 e pode ser considerado um marco na Educação Brasileira, dado o ineditismo do trabalho de protagonismo juvenil em relação às questões de convivência. O auditório 2 do centro de convenções da Unicamp recebeu cerca de 150 alunos de 6 escolas da rede pública e privada da Grande São Paulo, para o I Encontro Nacional das Equipes de Ajuda, evento que ocorreu simultaneamente ao Seminário Internacional em busca da Qualidade do Clima e da Convivência ética na escola 2017.”

Organizado pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) filiado à Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, o evento intitulado “I Encontro Nacional de Alunos de Equipes de Ajuda no Brasil” reuniu pesquisadores da Unesp,

---

<sup>45</sup> A descrição completa de ambos os encontros, pode ser consultada no apêndice Q.

professores e alunos de Pós Graduação em Educação Escolar que desenvolvem trabalhos e pesquisas em parceria com a Universidade de Valladolid na Espanha, coordenados pelo professor DR. José Maria Avilés Martínez na Espanha e pela professora Luciene Tognetta no Brasil. O encontro teve como objetivo maior a troca de experiências entre os integrantes das Equipes de Ajuda brasileiras, bem como a interlocução destes, com o professor José Maria Aviles, idealizador deste modelo de sistema de apoio entre pares.

O segundo encontro, sediado também no Centro de Convenções de Unicamp, ocorreu em 24 de agosto de 2018 e foi chamado de “Valentes contra o Bullying”, em alusão a uma organização espanhola, que se ocupa da divulgação da necessidade de combate ao bullying, enfocando a importância do posicionamento daqueles que presenciam as situações de intimidação, a qual nos permitiu também, que usássemos o seu nome para o título desta dissertação de mestrado.

Estiveram presentes no evento 12, das 14 escolas brasileiras onde as Equipes de Ajuda já forma implantadas, a saber: **EMEF Prof.<sup>a</sup> Violeta Dória Lins**, de Campinas, uma das pioneiras na implantação deste projeto; o **Colégio Biocêntrico** de Nova Odessa e do **Colégio Experimental Integrado** de São João da Boa Vista; o **Colégio Bandeirantes**, **Colégio Rainha da Paz** e **Stance Dual School** de São Paulo, a **Escola Comunitária** de Campinas, da **EMEF João Alves dos Santos**, do **CEI Professor Zeferino Vaz** e da **EMEF Virginia Mendes Antunes de Vasconcelos** de Campinas, do **Colégio Sidarta** de Cotia e da **Escola Ativa** de Itapira.

A ideia que fundamenta a proposta das Equipes de Ajuda, não poderia ser melhor traduzida, nas palavras de uma de suas integrantes: “O principal é que o ‘espírito de ajuda’ entra nas pessoas, formando como uma reação em cadeia, um ajudando o outro e desse modo é formada uma grande corrente do bem!”

Faz-se importante mencionar que cada um dos dois encontros foi marcado por importantes percepções, por parte dos alunos, que deu a eles uma identidade de grupo. No primeiro encontro, puderam perceber que enfrentaram os mesmos obstáculos em suas escolas, onde, num primeiro momento foram vistos como “privilegiados” e sofreram “chacotas” como nos contou um dos alunos: “nossos colegas derrubavam o estojo propositalmente e diziam – pega aí, você não é da Equipe de Ajuda?”.

Já no segundo encontro, a percepção esteve centrada no fato de que lidam com questões semelhantes, muito embora as escolas fiquem em localidades diversas e pertençam à rede pública e particular.

Não há dúvidas de que a experiência brasileira na implantação deste tipo de Sistema de Apoio entre iguais ainda está no começo, mas também não há dúvidas que as escolas que contam com as Equipes de Ajuda já colhem os frutos de sua Implantação. Como já dito anteriormente, hoje em dia são 14 escolas que contam com este tipo de sistema de apoio, algumas das quais contribuíram com dados para a nossa pesquisa. Passaremos, nos próximos capítulos, a apresentar o método escolhido para a nossa pesquisa, os dados que obtivemos, como os analisamos e discutimos e nossas reflexões finais.

## 6 MÉTODO

*Eu sou a G., eu faço membro da equipe de ajuda, eu sou um dos membros da equipe de ajuda, e sou da escola Vitor (EMEFM Vitor Szczepanski Souza e Silva). Eu também quero contar pra vocês uma experiência que eu tive com uma menina do sexto ano. Eu fiquei observando ela na hora do recreio e percebi que ela ficava muito solitária, muito sozinha ali no canto dela. Aí eu decidi que ia falar com ela. Aí fomos eu e uma das minhas amigas, que também participa da equipe de ajuda. A gente foi falar com ela e ela falou que as amigas dela ficavam brincando de pega-pega mas não era verdade. E ela falava que ela não gostava de brincar de pega-pega só que não era verdade, era que ela não tinha amigas, ela não se enturmava com as pessoas. Aí a gente começou a passar o recreio com ela pra ver, e ela sempre estava ali no canto, sozinha, a gente se aproximava começava a brincar com ela, até que uma das amigas da membro da equipe de ajuda falou que podia ajudar ela a conseguir mais amigos. Aí ela ajudou ela e ela está lá cheia de amigos, sempre brincando ali pela escola andando com os amigos dela e essa foi minha experiência. (G. é aluna de uma escola pública, onde foi implantada a Equipe de Ajuda)*

G. é uma das alunas membro de uma das Equipes de Ajuda que foram implantadas no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, desde 2015. Seu relato exemplifica e corrobora o que apontamos nos capítulos 3 e 4, tanto no que diz respeito ao que se espera de um aluno deste Sistema de Apoio entre Iguais, quanto com relação ao trabalho de cooperação, pressuposto fundamental desta forma de protagonismo juvenil. Sem dúvida, a experiência de G. foi bem-sucedida, e abrangeu as etapas de aproximação, intervenção e acompanhamento, propostas na formação pela qual passam os membros das Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTINEZ; ALONSO ELVIRA, 2017).

A experiência de meninos e meninas brasileiros mostra-nos a possibilidade de dar voz e vez aos alunos como protagonistas de sua própria atuação, e como sujeitos cuja escola objetiva que sejam autônomos no futuro, possam experimentar a autonomia no presente.

Em uma palavra, sabe-se que só os pares têm acesso, como apontam Cowie e Wallace (2000), aos problemas vividos pelos iguais. Nos capítulos anteriores, apontamos que diferentes pesquisas têm mostrado que as ações mais eficazes para a intervenção ao bullying e os demais problemas de convivência na escola têm se pautado em estratégias de apoio ou suporte realizado entre os próprios alunos

(AVILÉS MARTINEZ, 2013; COWIE; WALLACE, 2000). Esses programas têm como característica principal o fato de não se centrarem na atuação direta dos gestores e professores, mas se valerem do protagonismo juvenil.

O trabalho realizado pelas Equipes de Ajuda configura-se como uma estratégia das escolas para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade, do respeito e justiça entre os adolescentes. É também, no caso do Brasil, como já apontado na seção anterior, uma resposta à lei número 13.185 (06 de novembro de 2015), a chamada "Lei Antibullying" (Anexo 1), que obriga os estabelecimentos educacionais a organizarem ações e medidas de conscientização, diagnose e prevenção do problema. Conforme a legislação, os objetivos desses trabalhos devem ser: “prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying)” e o de “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua” (Art. 4º). Mais recentemente – 14 de maio de 2018 – foi acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº. 9.394/96) a lei nº. 13.663 (Anexo 2), que altera o art. 12 da referida lei, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente o bullying, e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Assim com a Lei Antibullying (nº. 13.185), a Lei nº. 13.663 incluída na LDB, não diz às escolas a dimensão prática, ou seja, que ações são necessárias para o combate e prevenção ao bullying, para além de campanhas e momentos pontuais de conscientização. Dessa forma, as escolas brasileiras acabam perdendo-se naquilo que chamam de ‘programas de combate ao bullying’, pois estes são constituídos de uma sequência de atividades sem relação entre si, ou ainda atividades pontuais, como dia da amizade, dia antibullying, dia da paz, etc.

Na Espanha, diferentemente do que ocorre no Brasil, a reforma educacional ocorrida a partir da década de 70 passou a considerar como tripé da educação espanhola o acesso à escola, equidade e qualidade, ou seja, tanto o governo como a sociedade passaram a dar tamanha importância à educação que atribuíram a ela o caráter de política pública. Dentre os objetivos centrais para a educação estão a convivência e educação em valores, considerando a implicação da família, dos professores e da sociedade (mais precisamente para o decênio 2010-2020). Para tanto, a formação continuada de professores também foi foco da reforma, que possibilitou dedicação exclusiva de professores à docência.

Desde 1993 surgiram diversos cursos de Mediação de Conflitos, especialmente após a obrigatoriedade de inserção destes programas no Regimento Interno das escolas. Na região de Andaluzia, por exemplo, como resultado de dois projetos de intervenção educativa e investigação dirigidos por Ortega nos anos 90 – SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) e ANDAVE (Andalucía Anti-Violencia Escolar) – foram elaboradas propostas para a abordagem dos conflitos no âmbito educativo, integrando a mediação a outras premissas. Uma delas aponta que em situações de violência escolar é necessária a utilização de outras técnicas que restitua o equilíbrio (por exemplo: Método Pikas em casos de bullying), e uma vez superada essa fase, no caso de persistir o conflito e na ausência de violência, poderia ser o momento de se tentar resolvê-lo com a mediação (POSSATO; RODRIGUEZ-HIDALGO; ORTEGA-RUIZ; PACHECO-ZAN, 2016).

Em relação ao bullying, o processo se deu de forma semelhante aos conflitos. Os primeiros estudos em nível nacional não ocorreram antes de 1999. Foi somente após o primeiro *bullycidio*, em 2004, que o país começou a situar o bullying no nível educativo que merece e começou-se a reunir intenções políticas, sociais e educativas; a destinarem-se recursos e uma ainda incipiente formação àqueles que tem responsabilidade em tomada de decisão no âmbito educativo – inspeção, equipes de direção, equipes de orientação educativa, psicopedagógica e professores –, às famílias e aos alunos.

A primeira vez que o bullying apareceu especificado numa lei estatal da Espanha foi no ano de 2006, com a criação da Lei Orgânica nº. 2 (ESPAÑA, 2006), que trata da educação. Apesar de não falar em ações de prevenção ao bullying, aponta que as administrações educativas devem assegurar escolarização imediata para alunos que precisam mudar de escola em virtude de violência de gênero ou de bullying. Além disso, determina entre os princípios que devem estar presentes na educação a transmissão e prática de valores morais que contribuam para a superação de qualquer forma de violência, e a educação para a prevenção e resolução de conflitos. Estabelece ainda a obrigatoriedade da criação de Planos de Convivência, bem como o estabelecimento de normas de convivência, atrelados ao Projeto Educativo Escolar, em todas as escolas públicas do país.

Ao se fazer uma análise da legislação espanhola na atualidade, percebe-se uma preocupação das instâncias administrativas educacionais em apoiar e dar subsídios para a efetivação de ações antibullying nas escolas espanholas. O

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte apoia o desenvolvemento de pesquisas e programas sobre a violencia escolar, en especial ao bullying, realizando investigacións sobre a situación da convivencia escolar en ámbito nacional. Os profesionais da educación en España teñen á súa disposición centros específicos de formación docente, institucionalizados, responsábeis pola formación continuada, presencial e a distancia, o que é considerado un avance en termos de políticas educativas. Outro aspecto relevante das accións das administracións educativas españolas é a creación de órganos de asistencia con relación ao bullying e ás cuestións de convivencia, para orientar e subsidiar diferentes membros da comunidade educativa: alumnos, familias e profesionais da educación (FRICK, 2016).

As diferenzas entre as políticas públicas españolas e a legislación brasileira son enormes, tanto no que diz respeito ao tempo de vigencia quanto polo detalhamento de súas propostas. O Brasil aínda tem moito a camiñar no que tange ás accións en relación ao combate e prevención ao bullying, e é por este aspecto que se justifica a importancia desta pesquisa, que baseada na experiencia española dos Sistemas de Apoio entre Iguais presenta as Equipas de Axuda como unha das estratexias para tanto.

Nossa hipótese é que a presenza desta forma de Sistema de Apoio entre pares reducirá a frecuencia das intimidacións ao analizarmos cada tipo de problemas polos que poden pasar os alumnos na relación con seus pares. Contudo, aínda que esta hipótese seja comprobada, temos consciencia tamén do feito descrito en diferentes investigacións (AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008), de que nem sempre esa será a mellor maneira de se comprovar a eficacia dos SAIs implantados nas escolas. Isso porque, como tamén nós podemos constatar en investigacións anteriores, nem sempre quando comparamos a frecuencia das intimidacións antes e despois do proxecto implantado os alumnos perciben a diminución, e sim o seu aumento.

Como explicar? O que temos visto é que antes de pasarem polas aulas de sensibilización, que anteceden a implantación das EAs nas escolas, moitos alumnos non viam a devida gravidade nas situacións de intimidación que presenciavam. Observavam seus colegas sendo intimidados e consideravam aquelas situacións como “brincadeira de crianza”, ou aínda, identificavam os alvos como portadores das características que lles eran imputadas en tom de zombaria. Da mesma forma, é posible afirmar que o clima da escola propiciava este olhar de indiferenza por parte dos alumnos, como tamén dos profesores. Estes últimos non consideravam a

convivência escolar como parte de sua responsabilidade, chegando muitas vezes a serem os autores das “brincadeiras” que gerariam intimidações posteriores. Numa das escolas que acompanhamos ao trabalho das EAs, por exemplo, em uma das reuniões de acompanhamento, os alunos relataram que muitos dos apelidos que eram usados como fonte de intimidação por parte dos autores de bullying tinham surgido durante uma “batalha de rimas”, na aula de Língua Portuguesa. Nesta mesma reunião, após a formação que lhes permitiu o conhecimento, e porque não dizer, a tomada de consciência da falta de respeito envolvida em tal situação, os alunos criticaram a referida proposta e nos pediram ajuda para comunicar aos professores os desdobramentos de tal atividade.

Nestes casos, levantamos como hipótese de que o possível aumento da frequência das intimidações após a implantação das EAs está pautado no aumento da sensibilidade de meninos e meninas para as questões da convivência.

## 6.1 A presente pesquisa

Definimos a investigação que nos propusemos a fazer como uma pesquisa exploratória. Gil (2008), aponta que a classificação de uma pesquisa não precisa ser tomada de forma rígida. O autor aponta que em função de suas características, muitas vezes, torna-se difícil para um pesquisador enquadrar seu estudo dentro de uma determinada tipologia. Sampieri *et al.* (2010), e Sampieri, Collado e Lucio (2013), definem como exploratório aquele estudo cuja problemática ainda se encontra pouco ou nada explorada cientificamente e, por isso, ainda suscita dúvidas acerca de sua composição. É, por conseguinte, coerente com a adoção de perspectivas consideradas inovadoras acerca de uma determinada temática, como é o caso desta investigação.

A revisão bibliográfica inicial necessária a qualquer investigação (LAKATOS; MARCONI, 2010; FONSECA, 2002; GIL, 2007) foi realizada em fontes primárias (pesquisas e dados estatísticos) do banco de teses da CAPES<sup>46</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>47</sup>. Ao fazer uma pesquisa sobre

---

<sup>46</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 jun. 2018

o termo *bullying* no banco de teses da CAPES foram encontrados 551 resultados, sendo 388 dissertações de mestrado e 99 teses de doutorado. Priorizamos os estudos voltados para a área da Educação e da Psicologia, áreas destinadas a esta pesquisa de mestrado.

Analisamos alguns trabalhos voltados para a área de Educação nesta plataforma; muitos traziam temas secundários, como: *formação de professores*, *literatura infantil*, entre outros (produções já disponíveis na Plataforma Sucupira<sup>48</sup>).

Foi feita também uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e foram encontrados 358 trabalhos voltados para o *Bullying*. Dentro dos Programas de Pós-graduação em Educação, foram encontrados 39 trabalhos entre teses e dissertações, e dentro dos Programas de Pós-graduação em Psicologia, foram encontrados 30 trabalhos entre teses e dissertações.

Ao se pesquisar o termo *protagonismo* no banco de teses da Capes, encontrou-se 233 trabalhos na área de Psicologia, sendo 189 dissertações de mestrado e 44 teses de doutorado. O trabalho mais significativo foi a tese de doutorado de Cristina Jorge Dias (2008), intitulada “A Interação de Pares na Construção do Jovem Protagonista”, depositada na biblioteca da Universidade São Marcos, sendo esse um trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Consultando-se o Google scholar<sup>49</sup> para o mesmo termo, foram encontrados aproximadamente 568 resultados, sendo que a grande maioria se refere às áreas de Política e Sociologia, relacionando o protagonismo ao empreendedorismo juvenil e não às questões de convivência. Nenhum destes trabalhos trazia pesquisas voltadas para o tema principal desta pesquisa, que é o protagonismo juvenil como forma de intervenção ao bullying.

Ao fazer uma pesquisa sobre o termo *Apoio entre iguais*, não foram encontradas pesquisas no Brasil que tratassem deste assunto, no âmbito da convivência, uma vez que muitos trabalhos apontam para a importância dos pares nas intervenções voltadas para a aprendizagem. Por esta razão, em nossa pesquisa, nos apoiamos nos trabalhos daqueles que foram pioneiros no estudo dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) a nível internacional.

Isto posto, faz-se importante apontar que a base teórica desta categoria está pautada nas investigações de Helen Cowie, que reitera a ideia de como podem os

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

educadores, profissionais de saúde e serviços sociais preparar crianças e jovens para agir como *'apoiaadores de pares'* (Sistema de Apoio entre Iguais), para proteger os indivíduos vulneráveis de serem intimidados e criar um clima mais positivo em suas escolas. (COWIE, 2000).

Pautou-se também nas pesquisas de Arsenault *et al.*, 2006; Bosacki *et al.*, 2007, que nos últimos 20 anos apontam a importância da amizade no enfrentamento do Bullying, como também nas de Salmivalli, Mensini, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, e Kaukiainen, Dan Olweus, Anatol Pikas e Peter Smith, cujos trabalhos se assemelham às ideias teóricas e de pesquisas do nosso grupo, e nos serviram de referência para a construção tanto do problema desta investigação como literatura que sustentasse nossa hipótese. Sobretudo, apoiamos-nos nas pesquisas e experiências do criador das EAs, o professor José Maria Avilés Martínez.

Pode-se dizer que o *caráter descritivo* desta investigação está relacionado ao fato de que são identificadas as variáveis ao problema sugerido – em nosso caso, a frequência das intimidações em escolas com e sem implantação das Equipes de Ajuda.

Segundo Gil (2008), e com base nos procedimentos adotados, que serão descritos no decorrer deste capítulo, essa pesquisa pode ser caracterizada como *ex-post facto*. A tradução literal da expressão *ex-post-facto* é “a partir do fato passado”, o que significa dizer que neste tipo de pesquisa o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos. Esse procedimento foi por nós escolhido pelo fato de que uma pesquisa “pré” e “pós” teste, não foi possível ser realizada. Certamente, a experiência da descrição pela observação, pela sistematização de depoimentos, documentos fotográficos e outros registros nos permite também caracterizar essa investigação como uma pesquisa de campo (GIL, 2008).

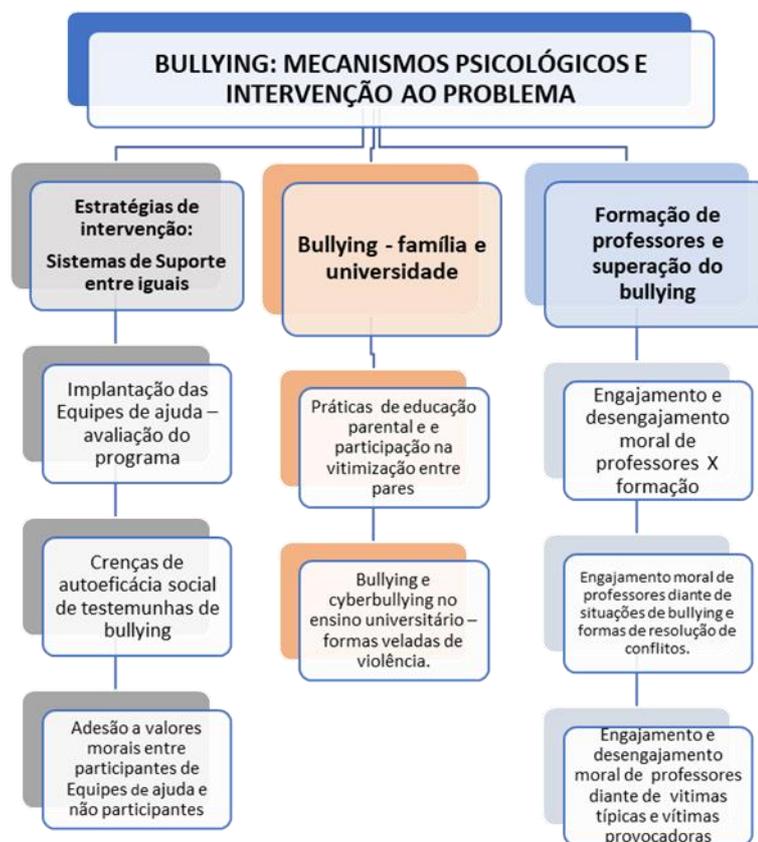
Segundo Gil (2008) os métodos mistos de análise de resultados são aqueles em que se alinham as análises qualitativas e quantitativas das respostas. Dadas as características deste estudo, usaremos o mencionado método para a análise dos resultados, que serão comunicados por ocasião da defesa desta dissertação.

É importante ressaltar que essa pesquisa faz parte de um conjunto de investigações que tem o fenômeno bullying como foco de estudo e compreensão, tanto dos mecanismos psicológicos presentes nesta forma de intimidação sistemática,

quanto nas formas pelas quais se pode, a partir de sua compreensão, pensar em intervenções eficazes por parte daqueles que educam.

Tais estudos subdividem-se em três eixos que são conduzidos sob a coordenação da professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, como pode ser visto na Figura 3, a seguir:

**Figura 3** - Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema



Fonte: Tognetta (2017).

As informações mais detalhadas, descritivamente analisadas, fazem parte de outra investigação deste mesmo projeto guarda-chuva. No primeiro eixo estão as pesquisas relacionadas às estratégias de intervenção ao bullying, com ênfase nos Sistemas de Apoio entre Iguais. Na presente dissertação, apresento descritivamente a implantação dos SAIs no Brasil, sob o nome de Equipes de Ajuda. O professor mestrando Raul Alves de Souza, em sua pesquisa, irá avaliar as possíveis diferenças nas crenças de autoeficácia para ajudar percebidas por alunos de escolas em que há a implantação

desses trabalhos e em outras em que não há, bem como analisar a evolução dessas crenças em alunos das escolas em que o projeto é implantado num estudo longitudinal. A professora mestranda Sanderli Bicudo Bomfim verificará a adesão aos valores morais dos membros de Equipes de Ajuda.

No segundo eixo, Bullying: família e universidade, aparecem dois estudos, conduzidos pelas professoras mestrandas Sandra T. De Nadai e Darlene Ferraz Knoener. A primeira estuda a relação entre as práticas de educação parental e a participação nas situações de vitimização, ou seja, se a prática de educação parental adotada pela família tem relação com os papéis – alvo, autor e espectador – assumidos na prática do bullying. A segunda estuda as práticas de violência – bullying e cyberbullying – no contexto universitário. No terceiro eixo desta pesquisa, formação de professores e superação do Bullying, o professor mestre Rafael Petta Daud pesquisou, em sua dissertação de mestrado, o engajamento e o desengajamento moral dos professores frente às situações de Bullying, e a professora doutora Catarina Carneiro Gonçalves pesquisou, em sua tese de doutorado, o engajamento e desengajamento moral de professores diante de vítimas típicas e vítimas provocadoras. A terceira pesquisa que compõe este eixo, ainda em andamento, está sendo conduzida pela professora mestranda Natalia Cristina Pupin Santos e busca investigar o engajamento moral de professores diante de situações de bullying e formas de resolução de conflitos.

## **6.2 O problema da pesquisa**

Como parte do eixo “Estratégias de Intervenção: Sistemas de Suporte entre iguais”, esta investigação perseguiu os seguintes problemas de pesquisas: 1) Haveria diferenças na incidência de intimidação percebida pelos alunos em escolas em que foram implantadas as Equipes de Ajuda e em escolas em que não há esse programa? 2) Haveria diferenças na incidência de intimidação percebida depois de um ano da implantação das EAs? 3) Haveria diferenças na incidência de intimidação percebida pelos alunos dois anos após a implantação das EAs? 4) Quais as percepções dos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa?

Para responder a esses problemas de pesquisa foram levantados dois objetivos relacionados à temática envolvida – bullying e Sistema de Apoio entre Iguais. Organizamos os dados dessa investigação em 2 estudos que incorporam os objetivos por nós pretendidos. Passemos a apresentá-los:

### **6.3 Objetivos da pesquisa**

#### **6.3.1 Primeiro estudo – a eficácia do programa para diminuição da incidência das intimidações**

##### **6.3.1.1 Objetivos**

1) Verificar se há diferença na frequência de intimidação em escolas que têm Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com este tipo de sistema de apoio entre iguais (SAIs).

2) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que têm Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto.

3) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que têm Equipes de Ajuda após dois anos da Implantação deste projeto.

Considerando a hipótese de que a presença das Equipes de Ajuda diminui a incidência das intimidações, iremos analisar os dados das escolas em que estas atuam, antes da implantação da mesma, após um ano da implantação da mesma e após dois anos, como especificado no estudo um. Compararemos também estes dados com aqueles de escolas em que não houve implantação das Equipes de Ajuda.

### **6.3.2 Segundo estudo – mudanças percebidas pelos alunos das Equipes de Ajuda ao prestarem ajuda.**

#### **6.3.2.1 Objetivos**

Verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa.

Numa investigação similar, Avilés Martinez, Torres e Vián (2008), constataram, por exemplo, que grande parte dos alunos que fizeram parte de uma Equipe de Ajuda (84% de sua amostra) acredita que fazer parte deste programa modificou sua forma de pensar, de atuar e analisar situações, estando mais atentos ao comportamento de seus colegas.

Interessa-nos fazer uma avaliação da implantação deste sistema de apoio entre iguais, considerando a opinião dos alunos sobre a contribuição das Equipes de Ajuda para a melhora da convivência, como fizeram outras investigações (COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIÁN, 2008; MENISINI *et al.*, 2003; NEWMAN; MURRAY, 2005).

### **6.4 A Amostra**

A amostra de ambos os estudos foi escolhida por conveniência. Para o primeiro objetivo do Estudo I – verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que têm Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com este tipo de sistema de apoio entre iguais (SAI) – contou-se com a participação de 2.513 alunos do Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano – de 5 escolas privadas do estado de São Paulo, com idades variando entre 11 e 15 anos. Esses alunos foram divididos em dois grupos: 1.366 alunos cujas escolas possuem as Equipes de Ajuda (identificados com ECEA) e outros 1.147 alunos em cujas escolas não há nenhum tipo de sistemas de apoio entre iguais, e serão chamados de ESEA (escolas sem equipes de ajuda).

Para atender ao objetivo da comparação entre os momentos de implantação, depois de um e dois anos dessa ação, participaram da amostra 131 alunos membros das Equipes de Ajuda de 3 escolas privadas que iniciaram os trabalhos de

implantação em agosto de 2016 e em 2018, no momento da coleta, estavam no segundo ano de trabalho.

A implementação das Equipes de Ajuda no Brasil foi realizada inicialmente, como veremos, em 2 escolas públicas e em 5 escolas particulares do Estado de São Paulo. Contudo, a amostra dessa investigação contou somente com a participação dos alunos de escolas particulares de ensino. Essas escolas atendem a uma população de classe média e médio-alta. Uma delas têm apenas Ensino Fundamental II e Médio; 3 delas vão de Educação Infantil até o Ensino Médio e 1 que é bilíngue e está implantando o Ensino Fundamental II, indo até o sétimo ano, no momento da coleta de dados.

Para o segundo e terceiro objetivos do Estudo I – verificar se há diferença na incidência das intimidações em escolas que têm Equipes de Ajuda, antes da implantação e um ano após a mesma, e após dois da Implantação deste projeto – serão consideradas somente as respostas dos alunos que estudam em escolas onde o SAI está implantado.

Consideramos importante ressaltar que os alunos do grupo que não têm Equipes de Ajuda são de escolas que começarão, em breve, com o processo de implantação do SAI. São escolas também particulares de ensino do Estado de São Paulo e se constituem de configuração similar àquelas em que o SAI foi implantado há 3 anos.

Para o segundo objetivo desta dissertação - verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda, a partir da sua participação no programa - a amostra foi composta por alguns dos integrantes das Equipes de Ajuda, que em diferentes momentos, deram seus depoimentos espontaneamente ou a partir de um roteiro, enfocando as experiências e impressões na vivência da ajuda.

Como grupo de pesquisa que somos, o presente estudo será seguido por outros, cujos dados serão agregados a este, pioneiro.

#### **6.4.1 Um pouco da história do processo para chegar à amostra dessa investigação**

Como já mencionado no capítulo 4, as Equipes de Ajuda têm sido implantadas em escolas públicas e particulares no Brasil por um grupo de pesquisadores

brasileiros (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, UNESP/UNICAMP), que adaptaram a proposta do professor José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid) à realidade brasileira.

Em outubro de 2015, como parte do projeto “Em busca de caminhos que desenvolvam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, desenvolvido em parceria com a Fundação Lemman de Pesquisas, foram formadas as duas primeiras Equipes de Ajuda brasileiras, em duas escolas da rede pública de Campinas.

Como vimos, pesquisas nacionais e internacionais apontam a influência do clima escolar na incidência/frequência das questões de intimidação e vitimização, mostrando que o caminho a seguir é bem mais amplo. Nossa aposta está no caminho que foi seguido pelo projeto piloto, que culminou com a implantação das Equipes de Ajuda em duas escolas de Campinas, em 2015: a formação da comunidade escolar “em busca de caminhos que desenvolvam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”. Contudo, essa não será a nossa amostra, infelizmente, pois com o término do projeto, as escolas não deram continuidade às ações.

Seguindo os passos das 2 escolas de Campinas, o município de Paulínia, com a participação do GEPEM, implantou em suas escolas as mesmas propostas, da formação de professores à implantação das Equipes de Ajuda, no biênio 2015-2016. Entretanto, em função da realidade brasileira, onde as políticas públicas são tidas como “políticas de governo” por estarem relacionadas a quem está à frente deste, por ocasião das eleições para a prefeitura das cidades mencionadas em outubro de 2016, o projeto não foi adiante. A última ação das escolas de Campinas e Paulínia foi a participação dos alunos no I Encontro Nacional das Equipes de Ajuda, ocorrido em março de 2017, na Unicamp.

Por essa razão, foi necessário fazermos um recorte em nossa amostra original, composta por escolas públicas e particulares, restringindo os dados às Equipes de Ajuda implantadas em escolas privadas.

## **6.5 Instrumentos de investigação**

Para atingir objetivos destacados, fez-se uso de instrumentos de naturezas diferentes, uma vez que as análises também o serão.

O primeiro estudo desta dissertação tem como objetivo verificar se há diferença na incidência da vitimização entre pares com a implantação das Equipes de Ajuda. Para tanto, utilizou-se um instrumento, dividido em duas partes. Constitui-se num questionário, com perguntas fechadas, preenchido na versão on-line, na plataforma *Survey Monkey* (ver Apêndice I). A primeira parte é destinada à caracterização dos respondentes. Nela os alunos preencheram questões relacionadas à idade, ao gênero e se participam ou não das Equipes de Ajuda.

A segunda parte investiga a participação em situações de intimidação, classificando os respondentes em autores, alvos e espectadores de bullying, bem como a frequência em que elas ocorreram. Trata-se de um questionário fechado, adaptado de Olweus (1994), Avilés Martinez (2002) e Tognetta, Rosário e Avilés Martinez (2014), com três perguntas e 5 alternativas para cada uma delas. Ao mesmo tempo em que se identifica o papel do aluno em situações de intimidação, verifica-se a incidência com que ela ocorreu.

Este primeiro instrumento também foi utilizado para responder ao objetivo de avaliar e comparar três momentos da implantação do SAI nas escolas em que há Equipes de Ajuda – antes do início do trabalho, depois do primeiro ano de implantação e depois do segundo ano de implantação.

Visando compreender e avaliar a experiência da implantação do SAI no Brasil, utilizamos também de depoimentos que foram coletados em diferentes ocasiões durante o processo de implantação.

Os alunos, convidados espontaneamente a emitir sua opinião acerca de sua experiência como alunos ajudantes, gravavam seus depoimentos em vídeos e nos enviavam via Internet. Os depoimentos foram transcritos (ver apêndice J) e organizados em 7 categorias de análise, construídas a partir das perguntas que nortearam a proposta dos depoimentos. Tais categorias serão apresentadas no próximo capítulo.

Após a apresentação desta pesquisa ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, através da Plataforma Brasil, foi concedida a autorização para a utilização dos instrumentos acima mencionados, sob o número CAAE 66086617.6.0000.5400, como consta em parecer consubstanciado (em Apêndice K).

Com relação aos procedimentos para a aplicação, nas escolas em que as EAs foram implantadas, contatamos inicialmente a equipe gestora, em geral, na figura do(a) diretor(a), para que obtivéssemos a anuência de suas respectivas equipes,

conforme carta direcionada ao mesmo(a) (em Apêndice L). Após o recebimento da permissão de aplicação foram agendados horários para que os alunos pudessem responder à pesquisa, na maioria das vezes durante as próprias aulas de convivência ética. Os pais ou responsáveis dos alunos respondentes demonstraram consentimento através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, em Apêndice M). Os mesmos foram também informados das pesquisas através de cartas informativas (em Apêndice N) que, dentre outras informações, garante que o aluno tenha sua identidade preservada pelo anonimato e que possa a qualquer momento desistir da participação.

Os questionários foram aplicados de duas formas: de modo impresso ou via *online*, através da ferramenta digital *SurveyMonkey*. É fundamental ressaltar que durante a aplicação da pesquisa, tenha sido ela feita através do preenchimento do instrumento impresso ou em sua versão digital, os alunos sempre estiveram acompanhados de um pesquisador ou colaborador responsável, o qual esteve disponível a fim de propiciar qualquer orientação que, eventualmente, pudesse se fazer necessária<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Aqui, merece menção nosso especial agradecimento a Ana Luiza de Mattos, Darlene Ferraz Knoener, Larissa Di Genova, Raul Alves de Souza, Natália Cristina Pupin, Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, Sandra Trambaiolli De Nadai, Thais Cristina Leite Bozza e Vitor Yamaguti Muno, os quais participaram, sempre com muita predisposição, como colaboradores desta pesquisa.

## **7 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Como temos visto até aqui, as Equipes de Ajuda são um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs), que tem em entre as suas principais características, o fato de constituir-se num grupo de alunos, imbuídos da tarefa de ajudar (AVILES MARTÍNEZ, 2018). Vimos também que várias pesquisas internacionais têm apontado que os sistemas de ajuda tem sido eficazes para as intervenções nas questões de convivência (COWIE; FERNANDEZ, 2006; COWIE; JENNIFER, 2006; COWIE e FERNANDEZ, 2007), especialmente para a abordar e intervir em questões referentes ao bullying ( AVILES; TORRES; VIAN,2008; AVILES MARTINEZ, 2006, SHARP; SMITH, 1994; SMITH; SHARP, 1994).

A implantação de tal sistema de ajuda no Brasil é recente e o primeiro grupo de aluno formado data de outubro de 2015. Assim, o presente capítulo é dedicado aos resultados de uma pesquisa que buscou avaliar, como um de seus objetivos (dividido em três partes) a eficácia do programa para a diminuição da frequência das intimidações, nas escolas em que houve a implantação deste tipo de SAI. Para tanto, os dados foram coletados em três tempos distintos: antes da implantação das EAs, um ano e dois anos após o início do projeto.

Para atender a tal objetivo os resultados obtidos passaram por uma análise estatística em que foi aplicado o teste Qui-Quadrado. Esta escolha se deu pelo fato de ser ideal para verificação de possíveis associações entre duas variáveis qualitativas. Para todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%.

Como segundo objetivo desta investigação, de caráter qualitativo, buscou-se analisar a percepção dos participantes das Equipes de Ajuda, a partir de suas ações em suas escolas, segundo os depoimentos de alguns deles. Para analisar os depoimentos dos alunos, utilizamos da técnica de análise de conteúdo, que tem por objetivo extrair o significado atribuído pelos sujeitos às situações com base em suas comunicações.

### **7.1 Caracterização da amostra – Análise quantitativa**

Para este estudo contou-se com uma amostra composta por 2513 adolescentes do Ensino Fundamental II, organizados em três grupos, como descrito

no capítulo anterior: 1366 alunos de escolas onde as Equipes de Ajuda foram implantadas, 131 alunos membros das Equipes de Ajuda (de 3 escolas privadas) e 1147 alunos de escolas que não passaram pelo processo de implantação das Equipes de Ajuda.

Trata-se de uma amostra escolhida por conveniência. Os dois primeiros grupos são formados por escolas em que o SAI tem sido implantado desde 2016. O terceiro grupo é composto por escolas que começaram a implantação do projeto no ano de coleta (2018) e, portanto, foram escolhidas por não terem ainda nenhum tipo de SAI ou similar.

A primeira parte do instrumento estava voltada à caracterização dos respondentes. Os participantes responderam questões relacionadas à idade, sexo e se faziam ou não parte da Equipe de Ajuda. Em nossa amostra, 50,34% dos alunos são do sexo feminino e 49,66% do sexo masculino. A idade média dos respondentes do grupo das escolas com Equipes de Ajuda (ECEA) é 13 anos, e do grupo das escolas sem Equipes de Ajuda (ESEA) é 12 anos.

## **7.2 Participação nas situações de intimidação**

A segunda parte do instrumento media a participação dos alunos em situações de intimidação – detalhadas no instrumento, como maltrato, agressão e humilhação perante os outros –, se deu no intervalo dos últimos três meses. Era composto por três questões fechadas e cinco alternativas relacionadas à frequência (sendo as 3 últimas consideradas bullying, pois variam entre uma ou duas vezes na semana, mais de duas vezes na semana e todos os dias). Conforme a alternativa selecionada como resposta, eles se autodenominavam autores, vítimas ou espectadores de bullying.

Verificamos que em relação à amostra total 2513 respondentes, 16,40% se autodenominam alvos de bullying, 12,62% são autores e 46,56% são espectadores<sup>51</sup>. Ao separarmos os dados nos três grupos – alunos das escolas com Equipes de Ajuda (ECEA), alunos da escola sem Equipes de Ajuda (ESEA) e alunos das Equipes de ajuda, temos a distribuição como mostrada na tabela 1, a seguir:

---

<sup>51</sup> Ao somarem-se os dados não há totalidade na porcentagem pelo fato de duas das cinco alternativas não terem sido computadas, por relacionarem-se à frequência, que não são consideradas bullying.

**Tabela 1** - Grupos pesquisados e envolvimento em situações de bullying<sup>52</sup>

	<b>Alunos da Equipe de Ajuda – ECEA</b>	<b>Alunos que não são da Equipe de Ajuda - ECEA</b>	<b>Alunos das escolas sem equipe de Ajuda – ESEA</b>
<b>Autores</b>	5,34%	11,74%	14,39%
<b>Alvos</b>	11,44%	15,06%	18,04%
<b>Espectadores</b>	59,54%	43,81%	48,04%

Fonte: Autoria própria.

Verifica-se que nos três grupos do nosso estudo os espectadores aparecem em maior número – 43,81% nas escolas com Equipes de Ajuda; 48,04% nas escolas que não tem esse tipo de SAI. Faz-se importante ressaltar que estão computados aqui os que são vítimas, agressores ou espectadores, não importando se os mesmos apresentaram frequências em uma ou em todas as 3 questões. Isso porque, quem é alvo, também pode ter sido autor e pode também ser espectador. O mesmo se dá com quem é autor, que pode ter sido alvo ou espectador. Entre os espectadores, também encontramos aqueles que podem ser autores e alvos.

Dentre os membros das Equipes de Ajuda, os espectadores também estão em maior número, 59,54%. Constata-se também que há, entre os eles, alvos e autores de bullying, respectivamente 11,44% e 5,34% do total.

Os dados encontrados estão em acordo com o que outras pesquisas já apontaram, ou seja, os espectadores aparecem em maior número entre os personagens envolvidos numa situação de bullying. Em um estudo realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) no Rio de Janeiro, entre 2002 e 2003, da qual participaram 5428 crianças, com idade média de 13 anos, sendo 50,5% meninos e 49,5% meninas, constatou que 16,9% identificaram-se como alvos, 10,9% alvos/agressores, 12,7% agressores, e 57,5% testemunhas (LOPES, 2005). Neste estudo, encontramos uma nova

<sup>52</sup> O mesmo ocorre nesta tabela, ao somarem-se os dados não há totalidade na porcentagem pelo fato de duas das cinco alternativas não terem sido computadas, por relacionarem-se à frequência, que não são consideradas bullying.

classificação para os personagens envolvidos numa situação de bullying, os alvos/agressores. Segundo Lopes (20015), alvo/ agressor é a denominação dada àquelas crianças que são tanto alvos como agressores. Diferenciam-se dos agressores e vítimas típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas (Lopes, 2005). Estas crianças/jovens apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo atenção especial. Podem ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Apresentam dificuldades, como comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade (LOPES, 2005).

Em nossa investigação, como já mencionado anteriormente, optamos por não trabalhar com grupos mistos, mas sim com a frequência de situações em que os alunos se veem como autores, alvos e espectadores.

Em uma outra investigação, realizada por Tognetta e Rosário (2013), 2600 adolescentes com idade média de 15 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, responderam às mesmas questões que a nossa investigação, o questionário adaptado de Aviles Martinez (2013). Os resultados assemelham-se muito aos nossos, embora os respondentes sejam um pouco mais velhos que a nossa amostra: 15,9% dos participantes apontaram já terem sido vitimizados, 19,5% disseram já ter intimidado e 62,8 % relataram ser espectadores.

A mesma investigação, como já mencionamos no segundo capítulo desta dissertação, também analisou as relações entre as representações de si e o fato dos sujeitos serem alvos ou espectadores, e não encontrou diferenças significativas, o que significa que tanto alvos como espectadores podem se apresentar com imagens de si individualistas, estereotipadas ou com valores éticos. Dito de outra forma, para ser espectador ou alvo de bullying, não importa o tipo de representações que os sujeitos têm de si (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). Já os autores de bullying, na sua maioria, tem uma representação de si pautada em conteúdos individualistas, ou seja, falta-lhes a chamada “sensibilidade moral” (TOGNETTA; VINHA, 2010; TOGNETTA, 2012), o que significa dizer que são sujeitos que não incluem o outro em seu universo de valores e não conseguem sair do seu próprio ponto de vista.

Como explicar então que tais sujeitos aparecem como membros das Equipes de Ajuda, uma vez que dos 131 alunos que são parte desta e responderam a nossa

pesquisa, 5,34% deles se dizem autores de bullying, como apresentado na tabela I? Parece-nos possível que pelo fato de a escolha dos membros da Equipe de Ajuda ser feita por seus pares, os autores de bullying sejam escolhidos pela sua popularidade, por serem admirados por alguns dos espectadores e vistos como líderes confiáveis

Nas escolas em que implantamos as Equipes de Ajuda sempre há um desconforto, especialmente por parte dos professores, quando constatam haver entre os alunos escolhidos alguém com características de autores de bullying, ou com comportamentos relacionados à indisciplina e baixos resultados acadêmicos.

Muitas vezes há ainda entre os professores o equívoco de que os alunos, membros das Equipes de Ajuda são “santos” e devem ter um comportamento impecável tanto do ponto de vista da aprendizagem, quanto das atitudes. Esquecem-se que não devem ser os “melhores” aos olhos da autoridade e sim os mais confiáveis e admiráveis aos olhos de seus pares.

Nossa aposta, enquanto pesquisadores é que justamente por estarem na posição de “alunos ajudantes”, passem por toda a formação inicial e as reuniões de acompanhamento, bem como entrar em contato com o sofrimento alheio – não necessariamente daquele que intimida – estes alunos ressignifiquem sua posição em relação ao outro, passando a considera-lo de forma diferente da que faziam até então.

Numa das escolas da rede pública do município de Paulínia, onde implantamos a Equipe de Ajuda, vivenciamos uma situação que ilustra o que dissemos acima. Houve, dentro da equipe, uma discussão muito séria entre dois de seus membros, um menino e uma menina. O menino, na avaliação de seus colegas, foi muito rude com sua colega tanto pessoalmente como através da rede social pela qual se comunicavam.

Na reunião presencial que coordenamos, apenas o jovem rapaz estava presente, vivenciando a indignação de seus colegas mediante as suas atitudes. A ocasião foi oportuna para retomarmos as características dos alunos das Equipes de Ajuda, especialmente no que diz respeito ao fato destes não julgarem as atitudes dos demais, bem com as técnicas de comunicação construtiva e de resolução de conflitos. Na ocasião todos se colocaram, começando pelo jovem apontado como causador do conflito e depois os demais.

Com a nossa intervenção, decidiu-se que dois dos demais integrantes iriam acompanhar a conversa entre os alunos que não estavam conseguindo se entender. Um deles faria uma primeira aproximação com a garota, propondo uma conversa entre

ela e o garoto em questão. Mediante a reação desta, seria ou não marcada a conversa entre ambos, posteriormente. Consideramos importante apontar aqui que a atuação dos membros da Equipe de Ajuda se deu no sentido de facilitar que o diálogo entre os dois envolvidos acontecesse, fortalecendo ambas as partes e não o mediar. A proposta de conversa partiu do rapaz envolvido, bem como o pedido do apoio dos colegas.

Na reunião seguinte, cerca de um mês após a anterior, o clima entre os membros da Equipe de Ajuda da referida escola já estava diferente e foi possível compartilhar as etapas da resolução do conflito entre os membros. Novamente só o garoto estava presente, pois a jovem havia mudado de cidade. Entretanto, foi possível resolver o ocorrido antes da partida da mesma.

Queremos com esse exemplo apontar que é possível haver problemas entre os membros da Equipe de Ajuda e mesmo na escola em que há este tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI). O jovem envolvido no conflito, visto por seus colegas como causador de muitas confusões e descrito como alguém de temperamento explosivo, na presença dos pares, conseguiu ouvir as reflexões críticas acerca de seu comportamento sem responder ou revidar de forma agressiva, bem como aceitou a ajuda de seus colegas para retomar a conversa com a colega com quem havia se desentendido. Foi orientado por eles sobre quando e como falar, bem como a ter um dos colegas por perto, para ajudar caso a conversa não seguisse o curso planejado.

Em contrapartida, seus colegas saíram de uma posição de julgamentos, acusações e tomada de partido para uma postura de reflexão, de consideração de diferentes pontos de vista e principalmente de ajuda, vivenciando com satisfação o resultado de sua ação.

Mais adiante discutiremos as percepções dos membros das Equipes de Ajuda a partir de suas ações de ajuda. Por hora, podemos apontar que indo ao encontro do que pesquisas apontaram, a maioria dos espectadores vê as situações de intimidação como algo ruim, mas não agem por não saber o que fazer (SCHULMAN, 2002; AVILES MARTINEZ, 2013); na medida em que são formados, instruídos, passam a ver o bullying como algo ruim, inadequado, e a posicionar-se a favor dos alvos, diminuindo a frequência das situações de intimidação. Como já mencionado no capítulo II, pesquisas conduzidas por Kärnä *et al.*, Salmivalli, Voeten, Poskiparta, todas em 2001, apontou que o bullying é menos frequente quando os espectadores estão mais propensos a defender os alvos.

Tais pesquisas corroboram nossa aposta na formação de espectadores, alvos e mesmo autores de bullying no sentido de desenvolver em cada um aquilo que lhes falta para atuar frente a uma situação de bullying.

Veremos a seguir o que nossos dados apontam a este respeito, uma vez que o nosso primeiro estudo objetivou avaliar os efeitos da implantação das Equipes de Ajuda em relação às escolas que não contam com este tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI). Objetivou também avaliar os efeitos da implantação das EAS na frequência das intimidações, após um ano e após dois anos de sua implantação. Vamos a eles.

### **7.3 – Estudo 1: incidência das Intimidações**

O primeiro estudo da nossa pesquisa foi composto por três objetivos: 1) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com este tipo de sistema de apoio entre iguais (SAI); 2) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto; 3) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda após dois anos da Implantação deste projeto.

Como já mencionado anteriormente, para atender aos objetivos deste Estudo 1, os resultados obtidos passaram por uma análise estatística em que foi aplicado o teste Qui-Quadrado. Para todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%.

Para o primeiro objetivo, verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas com Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com esse tipo de SAI, comparou-se a frequência com que os alunos são vitimizados, vitimizam e presenciam vitimizações entre as duas escolas. Considerou-se as três últimas respostas de cada uma das questões – sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido; sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido; sim, todos os dias tem acontecido. Para a análise estatística, usou-se a prova do qui-quadrado, com o nível de significância de 5%. Os resultados obtidos encontram-se no quadro 7.

**Quadro 7** - Frequência total por personagem envolvido em uma situação de Bullying

Variável	Escola com Equipe de Ajuda (n= 1366)	Escola sem Equipe de Ajuda (n= 1147)	Valor do p
Alvo	14,72%	18,40%	< 0,01
Autor	11,13%	14,49%	
Espectador	45,32%	48,04%	
Total	71,17%	80,83%	

Fonte: Autoria própria

O quadro 7 apresenta os dados totais em relação à frequência de intimidações, considerando-se os personagens envolvidos. Consta-se que a incidência das intimidações é maior nas escolas sem Equipe de Ajuda e novamente aqui, a diferença entre os grupos é significativa ( $p < 0,01$ ). Assim temos que, na perspectiva dos autores 11,13% intimidou seus colegas nas ECEA e 14,49% nas ESEA; 14,72% dos alvos foram intimidados nas ECEA e 18,40% nas ESEA. Em relação aos espectadores, 45,32% deles presenciou intimidações nas ECEA e 48,04% nas ESEA.

Analisemos os resultados aqui em primeiro lugar pela distribuição entre os personagens envolvidos em uma situação de bullying. Tanto nas escolas com Equipes de Ajuda quanto nas escolas sem as mesmas a distribuição é igual, ou seja, há um maior número de espectadores, seguidos pelos alvos, e os autores estão em menor número. Este resultado vem ao encontro de outras pesquisas, nacionais e internacionais (LOPES, 2005; TOGNETTA; ROSARIO, 2013).

O maior número de espectadores em ambos os grupos – Escolas com Equipes de Ajuda e escolas sem Equipes de Ajuda – nos remete a pensar em estudos que indicam os diferentes papéis que espectadores podem apresentar no processo de bullying (por exemplo, PEPLER; CRAIG, 1995; SWEARER; ESPELAGE, 2004). Por exemplo, algumas crianças podem reforçar o comportamento dos agressores rindo ou aplaudindo, enquanto outros podem fazê-lo apenas testemunhando silenciosamente (SALMIVALLI; LAGERSPETZ; BJORKQVIST; OSTERMAN; KAUKIAINEN, 1996).

Espectadores passivos (também chamados de “estranhos”), na verdade, são muitas vezes percebidos pelos alvos e outros observadores como agindo em conluio com valentões, apesar de não estarem diretamente envolvidos na ação de bullying (COWIE, 2000; GINI; POZZOLI; BORGHI; FRANZONI, 2008). A nossa investigação não teve como objetivo averiguar os diferentes tipos de espectadores em nossa amostra, mas esse nos pareceu ser um ponto interessante para pesquisas posteriores.

O nosso interesse centrou-se no aspecto que pesquisas como as de Salmivalli *et al.* (1996) apontou, ou seja, quando os alunos podem intervir para parar o bullying e ajudar o colega vitimizado ou pedir aos adultos para intervir e diminuir a frequência das intimidações. Aviles e Petta (2018) reforçam a importância, para a convivência escolar, que seus membros compartilhem e responsabilizam-se por ela. Nesse sentido, concordamos com Aviles Martinez (2017c) que é fundamental conceder aos estudantes a gestão de sua própria convivência, através de estruturas e redes, como as Equipes de Ajuda, que possibilitem a participação responsável dos alunos na tomada de decisão sobre a maneira como querem viver juntos e regular suas relações sociais.

Tais resultados nos levam a considerar que a presença das Equipes de Ajuda tem um efeito positivo na diminuição das situações de intimidação. É fundamental apontar que, embora haja uma diminuição das intimidações, estas não são erradicadas. O que de fato muda na escola é a forma de lidar com estas situações de intimidação. Retomamos aqui que para a implantação das Equipes de Ajuda em uma instituição de ensino, da forma como temos feito e acreditamos ser a mais eficaz, há a necessidade, como apontamos no capítulo 4 dessa dissertação, de uma formação que envolva a escola como um todo.

Apresentaremos a seguir um caso que acompanhamos e que ilustra o que acabamos de pontuar. Em uma das escolas em que as Equipes de Ajuda foram implantadas por nós, acompanhamos o desdobramento de um evento grave, em que um aluno que chamaremos de M. baleou um colega, que chamaremos de J., em sua casa, voltando da escola.

M. era considerado por seus colegas de escola um “valentão”. Como forma de afirmar sua valentia levava eventualmente a arma que feriu J. para a escola e a mostrava aos colegas. Estes não falavam à direção da escola por diversas razões:

alguns, porque achavam que era só uma brincadeira; outros, porque tinham medo, e a maioria deles porque acreditava que a direção nada faria.

M. e J. tiveram um desentendimento por conta da disputa pela atenção de uma colega, durante as atividades programadas para a comemoração do “Dia das Crianças” na escola. Quando foram para casa, M. quis assustar/intimidar J. e a arma acabou disparando sem querer, ferindo J. M., assustado com o desdobramento de sua ação, fugiu.

Rapidamente o ocorrido espalhou-se pelos colegas e no dia seguinte, na escola, o sentimento dos mesmos era de muita raiva em relação a M. A Equipe do Gepem, que acompanhava a Equipe de Ajuda desta escola, foi acionada e fez uma intervenção nos 8<sup>os</sup> anos, turmas a que pertenciam M. e J.

Na primeira conversa, o sentimento de raiva foi o mais frequente e muitos julgamentos ruins a respeito de M. ocorreram, inclusive o desejo de que algo semelhante ao que ele havia causado ocorresse com ele. Avaliou-se como natural este sentimento num primeiro momento, uma vez que algumas pesquisas apontam que a grande maioria das crianças e jovens é contra o bullying ou qualquer tipo de violência, além de serem favoráveis ao alvo ou vítima da violência (BOULTON; UNDERWOOD, 1992). Baseada nas reações demonstradas neste primeiro encontro, a equipe do Gepem planejou uma intervenção pautada na expressão dos sentimentos e na possibilidade de tomada de diferentes perspectivas para o segundo encontro.

No segundo encontro, entretanto, a frequência com que a raiva já era bem menor e os alunos membros da Equipe de Ajuda trouxeram em sua fala a preocupação com ambos os envolvidos, J. por estar ferido e M. por estar desaparecido (até aquele dia), assustado e sozinho. Trouxeram também a perspectiva da família de M., que não sabia do seu paradeiro. Abordaram inclusive o quanto M. iria precisar de apoio caso voltasse à escola.

Nos dias subsequentes, soubemos que M. voltou para casa e estava recebendo a ajuda necessária, bem como J. que se recuperava do ferimento.

Quisemos com este caso exemplificar que uma escola que conta com a Equipe de Ajuda não está isenta de enfrentar situações de intimidação e violência como a relatado. Entretanto, a forma como a escola lidou com o ocorrido certamente fez toda a diferença para a retomada da rotina escolar após um incidente tão grave. Os alunos foram ouvidos, tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, ressignificaram suas posições e conseguiram olhar para o ocorrido pelas diferentes

perspectivas dos envolvidos. O que inicialmente era raiva, direcionada totalmente a M., transformou-se em empatia por ambos, M. e J., considerando-se as especificidades de cada um.

A escola, que certamente trataria a situação de outra forma – abafando a situação, buscando culpados apenas para puni-los – abriu espaço para uma intervenção dialogada, considerando as necessidades de todos os envolvidos, M., J. e seus colegas.

Consideramos importante ressaltar que não descartamos a necessidade de M reparar seu erro, tampouco de que o caso fosse tratado também em outra instância maior que a escola: foi, no mínimo um “ato infracional” e deve, portanto, ser julgado em outra esfera, que não a escola. Contudo, abrindo o espaço para uma reflexão maior, cuidando de todos os envolvidos, a escola “cumpru o seu papel” de formadora.

A seguir, apresentaremos os dados referentes ao segundo objetivo deste nosso primeiro estudo, que avaliou os efeitos da presença da Equipe de Ajuda e sua relação com a frequência das intimidações, que apresentou um resultado um pouco diferente do que apontamos aqui.

O segundo objetivo do nosso primeiro estudo foi verificar se há diferença na incidência das intimidações em escolas que tem Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto. Para tanto, comparou-se a Incidência das intimidações nas escolas em que as EA foram implantadas, antes da implantação e após um ano de implantação deste tipo de SAI. Nossa amostra para este estudo foi composta de 195 respondentes antes da implantação da EA, sendo 103 (52,82%) do sexo feminino e 92 (47,18%) do sexo masculino, com idade média de 13 anos. Um ano após a implantação das EA, 183 alunos responderam o questionário, sendo 96 (52,46%) do sexo feminino e 87 (47,54%) do sexo masculino, todos eles com idade média de 13 anos.

Assim como no primeiro objetivo de nosso estudo, considerou-se as três últimas respostas de cada uma das questões – sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido; sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido; sim, todos os dias tem acontecido. Para a análise estatística, usou-se também a prova do qui-quadrado, com o nível de significância de 5%.

Em relação aos alvos e espectadores não houve diferença significativa ( $p = 0,51$  e  $p = 0,73$  respectivamente) quanto à incidência das intimidações ao

comparamos as respostas dadas antes da implantação das EA e um ano após sua implantação.

Ao analisarmos as respostas dos autores, percebemos uma diferença significativa ( $p= 0,01$ ) se compararmos a incidência das intimidações feitas antes e depois de um ano da implantação das EA. Após um ano, a incidência com que intimidaram seus colegas aumentou de 7,28% para 16,94%. Apresentamos na tabela 2 estes resultados.

**Tabela 2** - Incidência das intimidações feitas pelos autores antes e um ano após a implantação das Equipes de Ajuda

<i>Frequência</i>	<i>Antes</i> <i>n=195</i>	<i>Um ano</i> <i>após</i> <i>n= 183</i>	<i>p</i>
Mais de uma vez	7,18%	16,94%	0,01
Nunca/Uma única vez	92,82%	83,06%	

Fonte: Autoria própria

Muito embora somente em relação aos autores a diferença da frequência das intimidações tenha sido significativa ( $p=0,01$ ), notamos entre alvos e espectadores o mesmo resultado: após um ano da implantação das Equipes de Ajuda houve um aumento na frequência das intimidações do ponto de vista dos respondentes.

Pode parecer contraditório em relação a tudo que vimos discutindo até aqui, mas na verdade o que ocorre é que com toda a formação pela qual passam gestores, professores, alunos e membros da Equipe de Ajuda, a percepção das situações de conflito e em especialmente as da intimidação considerada uma forma de violência chamada bullying, muda. O que antes era considerado como “bobagens”, brincadeiras, “coisa de criança”, piada, passa a ser visto com os olhos de quem agora entende os sentimentos dos envolvidos nestas situações e o seu conseqüente sofrimento.

Pela perspectiva da teoria piagetiana podemos dizer que o que ocorreu aqui é a chamada “tomada de consciência”. Para Piaget, (1978) a tomada de consciência não se resume ao fato de lançar luz sobre algo já conhecido, mas não manifesto; não

se trata de um processo de iluminação de algo que, por alguma razão, estava obscuro em nosso pensamento.

Ao contrário, trata-se de trazer para o plano do pensamento as ações executadas pelo sujeito. Piaget (1978, p.126) apontou que “Em resumo, a tomada de consciência é uma reconstituição conceitual do que tem feito a ação”. E, ainda afirma que a mesma “é um sistema dinâmico em permanente atividade”. O autor defende que o processo de tomada de consciência é uma construção contínua, sendo assim, não é um dado a priori, mas uma construção sucessiva proveniente da relação entre sujeito e objeto.

Parece-nos pertinente pensar que os alunos das escolas em que foram implantadas as Equipes de Ajuda, a partir do momento em que entraram em contato com o conceito de bullying pelo viés da perspectiva da psicologia moral e puderam, por exemplo, olhar para os sentimentos daqueles que estão envolvidos nesta forma cruel de intimidação, ressignificaram a compreensão que tinham do fenômeno. Desta forma, refizeram o conceito que tinham a priori do que eram “brincadeiras próprias da adolescência” e passaram a enxergar as suas próprias ações e a dos seus colegas por este novo viés.

Os resultados que encontramos, que apontam um aumento da incidência das intimidações, indicam, na verdade, uma mudança da percepção do que se considera intimidação ou não. Veremos a seguir o que ocorreu com a percepção destes alunos em relação às intimidações após dois anos de implantação das Equipes de Ajuda em suas escolas.

O terceiro objetivo do nosso primeiro estudo consistiu em verificar se houve diferença na incidência das intimidações em escolas que tem Equipes de Ajuda após dois anos da Implantação deste projeto. Comparamos os resultados obtidos em relação ao primeiro ano de implantação das EAs e também com os dados anteriores à implantação. Para este terceiro estudo, a amostra era composta de 172 alunos, sendo 87 membros do sexo feminino (50,58%) e 85 do sexo masculino (49,42%).

Apenas as respostas dos autores obtiveram diferença significativa ( $p=0,01$ ) em relação à incidência das intimidações. Após dois anos de implantação das Equipes de Ajuda, a incidência com que os alunos intimidaram alguém passou de 16,94% para 11,05%, aproximando-se do percentual anterior ao início deste projeto – 7,28%. A tabela 3, a seguir, apresenta com detalhes esses resultados:

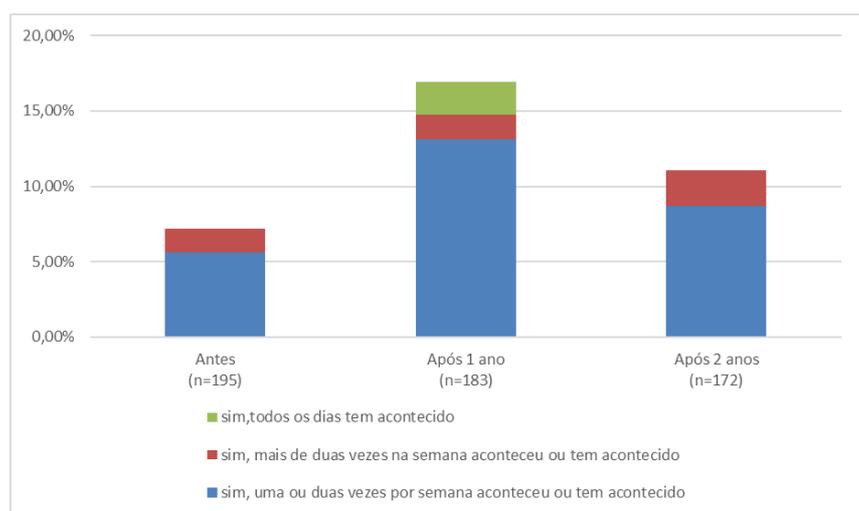
**Tabela 3** - Incidência com que os autores intimidaram seus alvos antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda

<i>Autor</i>	<i>Antes</i> <i>n=195</i>	<i>Um</i> <i>ano</i> <i>após</i> <i>n= 183</i>	<i>Dois</i> <i>anos</i> <i>após</i> <i>n= 172</i>	<i>p</i>
Mais de uma vez	7,18	16,94%	11,05%	0,01
Nunca/Uma única vez	92,82	83,06%	88,95%	

Fonte: Autoria própria

O gráfico a seguir apresenta esta comparação entre a frequência total das intimidações nos três tempos de nosso estudo.

**Gráfico 2** - Incidência das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do autor



Fonte: Autoria própria

Pelo gráfico, percebe-se ainda que um ano após a implantação das Equipes de Ajuda nas escolas participantes houve não só um aumento na frequência total das intimidações, mas também parte das intimidações passou a acontecer todos os dias (2,19% dos casos), no que tange à perspectiva do autor,

Da mesma forma, após dois anos da Implantação e atuação das EAs, houve uma diminuição da frequência total das intimidações, bem como estas passaram a acontecer uma ou duas vezes na semana e mais de duas vezes na semana, mas não mais todos os dias.

Uma investigação conduzida por Aviles Martinez, Torres e Vian (2008) encontrou resultados semelhantes aos nossos, ou seja, os dados do referido estudo, assim como os do nosso apontam para um aumento da frequência das intimidações. Menesini *et al.* (2003), explicam tal fato por uma tomada de consciência maior, por parte dos autores, tanto de suas ações como da consequência delas, como já apontamos anteriormente.

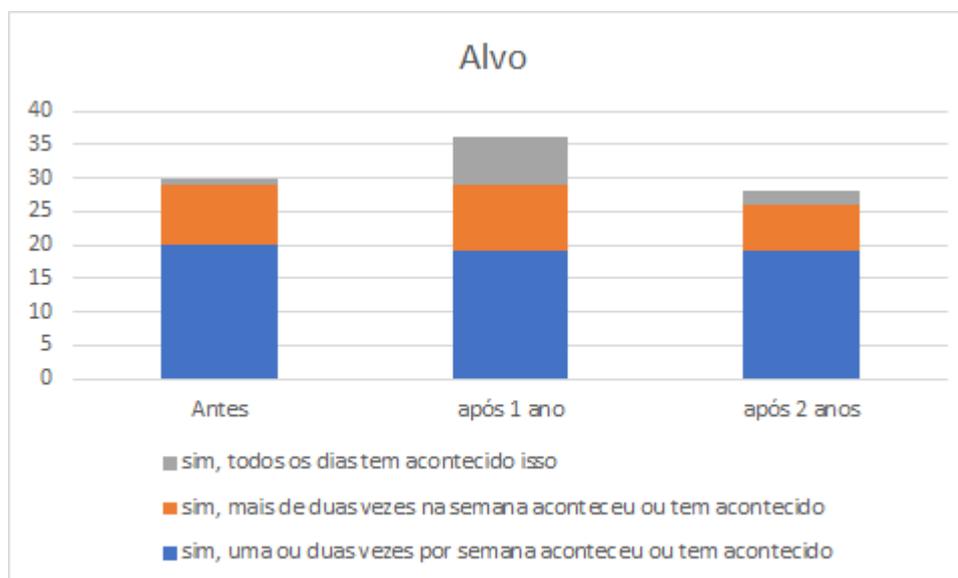
Ao considerarmos a perspectiva dos alvos, não houve diferença significativa ( $p= 0,51$ ) nas respostas após dois anos da implantação das EAs. Entretanto, as respostas dadas pelos alvos seguiu, para as três alternativas do nosso instrumento, o mesmo padrão das respostas dadas pelos autores, em duas das alternativas, ou seja, a frequência com que foram intimidados aumentou após o primeiro ano de implantação das EAs e diminuiu após o segundo ano, mas não voltou ao nível que eram antes do início deste projeto. A tabela 4 e o gráfico 3, a seguir, apresentam estes resultados:

**Tabela 4** - Incidência com que os alvos foram intimidados antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda

Alvo	Antes n=195	após 1 ano n= 183	Após 2 anos n=172	p
Mais de uma vez	15,38%	19,67%	16,28%	0,51
Nunca/Uma única vez	84,62%	80,33%	83,72%	

Fonte: Aatoria própria

**Gráfico 3** - Incidência total das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do alvo



Fonte: Elaborado pela autora

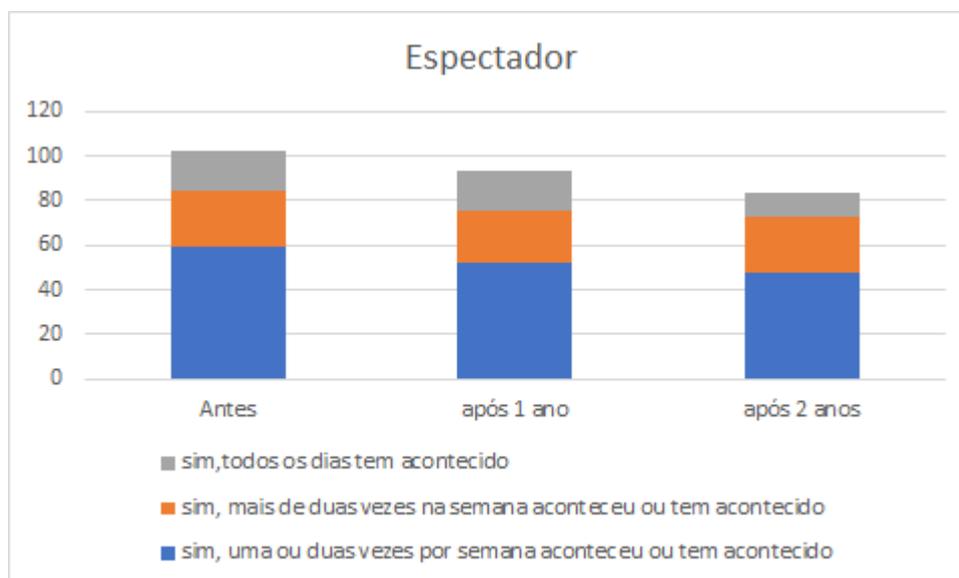
O mesmo se deu com os espectadores, que apesar de não haver diferença significativa, ( $p=0,73$ ), os resultados apontam que estes presenciavam mais situações de intimidação antes da implantação das Equipes de Ajuda. Este número foi diminuindo na medida que o trabalho das mesmas foi se efetivando na escola. A tabela 5 e o gráfico 4 apresentam estes resultados.

**Tabela 5** - Incidência com que os espectadores presenciaram situações de intimidação antes, um ano após e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda

<i>Espectador</i>	<i>antes</i> <i>n= 195</i>	Após 1 ano <i>n= 183</i>	Após 2 anos <i>n=172</i>	<i>p</i>
Mais de uma vez	52,31%	51,10%	48,25%	
Nunca/uma única vez	47,69%	48,9%	51,74%	

Fonte: Autoria própria

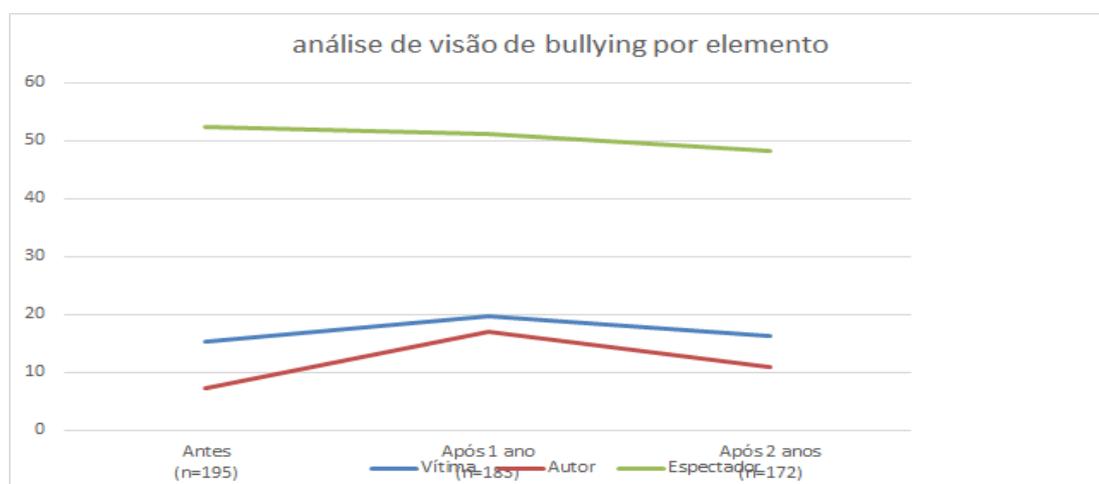
**Gráfico 4** - Frequência total das intimidações antes, um ano e dois anos após a implantação das Equipes de Ajuda, na perspectiva do espectador



Fonte: Elabora pela autora

O gráfico 5, que apresentamos a seguir, permite visualizar a variação da incidência das intimidações considerando os personagens envolvidos numa situação de bullying – alvos, autores e espectadores – nos três tempos de nosso estudo.

**Gráfico 5** - Frequência das intimidações de acordo com o personagem ao longo do tempo



Fonte: Autoria própria

Os resultados de nossa investigação confirmam o que outros estudos já haviam encontrado a respeito de programas que usam os Sistemas de Ajuda entre Iguais (SAI), tendo a ajuda e cooperação como base de suas ações, seja em situações de aprendizagem (COWIE; SMITH; BOULTON; LAVER, 1994) ou na redução da incidência de bullying e na atuação dos agressores (NAYLOR; COWIE, 1999; WHTNEY; SMITH, 1993; AVILES MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008). Apesar de ter havido uma redução da frequência de intimidação após dois anos de implantação das Equipes de Ajuda, a frequência das intimidações, se notarmos a variação das ações dos autores não foi inferior à que tínhamos antes do início deste projeto.

Tais dados indicam uma maior consciência dos autores a respeito de suas ações, indicam também uma maior consciência de toda a comunidade escolar em relação ao que se considera bullying (AVILES MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

A implantação das Equipes de Ajuda, por si só já revela uma preocupação da comunidade escolar com a questão do bullying. A existência da Equipe de Ajuda na escola, como figuras reconhecidas e validadas pelos gestores e professores da escola, que coordenam as ações e participam/acompanham as formações, também validadas pelos alunos, que vivenciam do processo de ajuda, significa que o programa é reconhecido e contribui sem dúvida para o aumento da consciência de todos os implicados nas situações de intimidação (AVILES MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

Nossos resultados remeteram-nos a pensar também que em dois anos de implantação é muito difícil que os alunos vejam uma grande transformação na escola, especialmente porque, a preocupação com as questões de convivência foram, durante muito tempo deixadas de lado, tanto pela falta de conhecimento como pela preocupação exclusiva com os resultados acadêmicos. Assim, há muito o que se fazer no ambiente escolar.

Por outro lado, reiterando o que já foi dito anteriormente, na medida em que a escola percebe a necessidade de olhar e atuar sobre as questões de convivência, os resultados desta, são promissores. E aqui, retomamos o que o gráfico apresenta: do ponto de vista dos espectadores, estão presenciando menos situações de intimidação; do ponto de vista dos alvos, estes também começam a relatar menos situações em que são intimidados, muito embora ambos os resultados ainda não sejam estatisticamente significativos, também começam a diminuir.

O fenômeno que acontece no primeiro ano é a tomada de consciência, de todos os envolvidos nas situações de intimidação, de suas ações, o que explica o

aumento encontrado, notadamente em autores e alvos. A partir do segundo, se estivermos certos (e isso novas pesquisas irão dizer) o problema tenderá a continuar diminuindo.

Até aqui falamos dos efeitos da presença das Equipes de Ajuda em relação à frequência das intimidações e da percepção de alvos, autores e espectadores em relação às suas ações, com a implantação deste programa. A seguir, apresentaremos o nosso segundo estudo, de caráter qualitativo, que analisará a percepção dos participantes das Equipes de Ajuda das diversas ações em suas escolas.

#### **7.4 Estudo II - Verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa**

Neste estudo interessou-nos fazer uma avaliação da implantação deste sistema de apoio entre iguais, considerando a opinião dos alunos sobre a contribuição das Equipes de Ajuda, tanto para a sua formação pessoal quanto para a convivência na escola, suas dificuldades, seus progressos. (COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES; VIÁN, 2008; MENISINI *et al.*, 2003; NEWMAN; MURRAY, 2005).

Visando compreender e avaliar a experiência da implantação do SAI no Brasil, utilizamos depoimentos que foram coletados em diferentes ocasiões durante o processo de implantação.

Os depoimentos dos alunos, convidados espontaneamente a emitir sua opinião acerca de sua experiência como alunos ajudantes foram gravados em áudio e vídeo e nos foram enviados via Internet. É importante apontar que alguns deles foram dados espontaneamente e outros, a partir de um roteiro composto por 5 perguntas: 1) O que mudou em você depois que entrou na equipe de ajuda?; 2) Você acha que as outras escolas deveriam ter equipes de ajuda? Por que?; 3) O que muda em uma escola que tem equipes de ajuda?; 4) Como vocês acham que os outros alunos da escola veem vocês?; 5) Você gosta de participar da equipe de ajuda? Por que?.

Foram então transcritos (ver apêndice K) e analisados, com o objetivo de identificar o conteúdo presente nas falas destes jovens em relação à sua participação como membro das Equipes de Ajuda.

Para analisar os depoimentos dos alunos, utilizamos da técnica de análise de conteúdo, a qual tem por objetivo extrair o significado atribuído pelos sujeitos às situações com base em suas comunicações. Segundo Bardin (1979 *apud* RICHARDSON, 2009, p. 223):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Sabemos que a análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada nas ciências humanas e sociais de caráter qualitativo, principalmente para dados coletados por meio de questionários e entrevistas. Por esta razão, acreditamos que com a utilização dela podemos compreender melhor o que os adolescentes pensam sobre sua participação nas Equipes de Ajuda e os efeitos dela para si mesmas, para o grupo de alunos como um todo e para a própria escola, no que diz respeito às questões de convivência.

São três as etapas que o pesquisador deve seguir para a realização desta técnica: a primeira é a pré-análise dos dados, que consiste numa leitura prévia de todo o material a fim de se proceder a uma organização e sistematização das ideias; a segunda é a fase da análise do material, que compreende as atividades de categorizar, codificar e quantificar as informações relevantes. Nessa fase de análise, duas técnicas podem ser empregadas: a análise do léxico e a análise de categorias.

Na presente pesquisa, empregamos a técnica da análise de categorias, uma vez que nosso interesse foi identificar os efeitos da participação dos alunos nas Equipes de Ajuda. Todos os elementos do discurso dos jovens que se relacionavam com sua participação neste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) foram analisados e categorizados. Este trabalho consiste na classificação das respostas segundo alguns critérios que podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Os critérios semânticos referem-se aos temas e sentidos expressos pelo sujeito, de forma que eles correspondem melhor aos objetivos desta pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser realizada por meio de categorias pré-definidas ou construídas a partir da leitura dos documentos. Dado o ineditismo de nossa

pesquisa, a categorização foi livre, ou seja, as categorias foram sendo construídas a posteriori, na medida em que os resultados foram sendo encontrados.

Organizamos os depoimentos em sete categorias, que serão apresentadas resumidamente nos quadros a seguir e mais detalhadamente ao fazermos a descrição e discussão das categorias.

**Quadro 8 - Categorias dos efeitos da participação nas Equipes de Ajuda**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Ganhos na percepção de si mesmos	Aspectos que os alunos desconheciam em si mesmos e que foram sendo evidenciados ou mesmo desenvolvidos com a participação nas EAs. Ex: “Olha, quando eu entrei na equipe de ajuda, eu percebi que as pessoas tinham confiança em mim.”; “quando eu ajudei um conflito que aconteceu, eu fiz amizade com as pessoas que estavam ali dentro daquele conflito, então eu não sou de fazer muitos amigos em pouco tempo, então me ajudou também no meu caso.”
A importância dos pares	Os aspectos positivos da intervenção dos pares nos conflitos e nas questões de convivência. Ex: “A escola muda com as Equipes de Ajuda, porque os professores, assim, não precisam ficar tão preocupados quanto eles ficam, porque eles sabem que têm alunos que estão querendo ajudar e tendo a responsabilidade de ajudar os outros alunos.”
O efeito da ajuda	Como são percebidos os resultados do processo de ajuda. Ex: “Eu acho que tem que ter Equipes de Ajuda em outras escolas por causa que na minha escola ajudou muito a diminuir as brigas e está sendo muito bom aqui.”
A percepção daqueles que não são membros das EAs.	Como os alunos da Equipe de Ajuda supõem serem vistos pelos demais colegas que fazem parte da escola, mas não das EAs, mesmo aqueles que não tenham participado do processo de ajuda. Ex: “Eu acho que eles me veem como uma pessoa que quer realmente, muito mesmo ajudar os outros.”
Características de quem ajuda	As características dos alunos das EAs que foram trabalhadas na formação inicial e que vão se evidenciando na medida que o processo de ajuda vai ocorrendo. Ex: “Acho que a gente recebeu uma formação assim que é tipo para respeitar o que a pessoa está passando, ouvir o problema dela e dar nossa opinião sem julgar por que o nosso julgamento as vezes acaba prejudicando ao em vez de ajudar”.
O valor de quem ajuda	Como se sentem os alunos das EAs, na medida que percebem o efeito de suas intervenções com os colegas, na escola. Ex: “E quando eu fui escolhida, foi uma alegria, foi numa sexta-feira e alegrou minha semana inteira, foi uma grande emoção, não tenho nem palavras para descrever quando eu fui chamada.”

Função das EAs.	As funções das Equipes de Ajuda que foram trabalhadas na formação e que vão se evidenciando na medida que atuam na escola. Ex: “é só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.”; “O principal objetivo de ter uma equipe de ajuda aqui na escola é de melhorar a convivência escolar e conseqüentemente tornar o ambiente mais agradável e acolhedor.”
-----------------	---

Fonte: Autorial própria

Os exemplos dados no quadro acima, para cada categoria, e aqueles que serão apresentados adiante, foram extraídos dos depoimentos dados pelos alunos, gravados em áudio/vídeo e transcritos por nós.

#### **7.4.1. Primeira categoria: ganhos na percepção de si mesmo**

Nesta categoria incluímos os depoimentos dos alunos que estão relacionados às percepções que os integrantes das Equipes de Ajuda passam a ter de si mesmos a partir da sua atuação com aluno membro deste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI). Como discutido em relação aos personagens envolvidos diretamente nas intimidações, nas sessões anteriores deste capítulo, ocorre aqui uma tomada de consciência de habilidades que já faziam parte da personalidade dos envolvidos e esses não haviam percebido ou ainda, daquelas que são trabalhadas com eles na formação inicial e nas reuniões de acompanhamento.

A análise das declarações que compõem esta categoria, nos remete a pensar que há ganhos no desenvolvimento geral do indivíduo, na busca de ser para si mesmo e para os outros, como dito por este aluno: *“A partir do momento em que nós começamos a fazer parte da Equipe de Ajuda, temos sempre que buscar o nosso melhor, pois não existem pessoas perfeitas, existem pessoas que se esforçam a cada dia como todos nós para serem cada vez melhores.”*

A busca por ser um indivíduo melhor, para si e para o outro, corresponde ao que consideramos a conquista da autonomia moral e na formação de uma personalidade à qual podemos qualificar de ética. Para tanto, a capacidade de se colocar no lugar do outro (a chamada empatia) e coordenação de diferentes perspectivas são fundamentais, como evidenciado no testemunho a seguir: *“Antes de*

*entrar nesta escola eu estava em um outro colégio onde sofria bullying e cyber bullying. As pessoas me xingavam e falavam da minha família, da minha mãe... E, ter passado por essa situação, me fez olhar para o próximo e ver com isso é ruim. Acho que isso foi o que mais me motivou a entrar na Equipe de Ajuda”.*

Complementando aspectos que contribuem para a formação da personalidade ética, muitos depoimentos incluíram a ampliação do olhar para o outro, o que evidenciamos nos exemplos a seguir:

*“Na minha opinião, eu acho que o principal é que eu me tornei mais atenciosa com as pessoas e minha volta, não somente se elas aparentavam estar tristes ou felizes, mas, foram pequenos detalhes que mostravam como elas se sentiam por dentro.”*

*“Eu acho que foi tipo, o meu olhar sabe, o meu olhar mudou eu comecei a ver as pessoas de um jeito diferente, comecei a ter um olhar mais sensível e eu comecei a me colocar mais no lugar dos outros e imaginar o que eu vejo todo dia não é o que a pessoa vive, cada um tem sua vida os seus problemas e o que cabe a nós é ajudar e fazer tudo melhorar no ambiente escolar”.*

Outras declarações, nos levaram a pensar que ser parte das EAs, proporcionou aos indivíduos a percepção de pertencimento a um grupo, como evidenciado nestas contribuições : *“Nós nos sentimos muito honrados de participar da Equipe de Ajuda, porque é muito bom sentir que os nossos amigos confiam em nós.”; “Meu convívio social começou a aumentar e eu comecei a pensar mais nos meus colegas e nos meus amigos”.*

O quadro em que apontamos todos os depoimentos que incluímos nesta categoria, encontra-se no apêndice O.

Numa investigação realizada por Aviles, Torres e Vian (2008), resultados semelhantes foram encontrados: 84% dos participantes do estudo conduzido por eles afirmou que ser parte da Equipe de Ajuda modificou sua forma de pensar, atuar e analisar situações. Declarações<sup>53</sup> como, “hoje me coloco mais no lugar dos outros”; “escuto melhor os demais” ou ainda “me sinto mais capacitado a ajudar”, foram algumas das encontradas por estes pesquisadores em seu estudo.

---

<sup>53</sup> Tradução livre nossa do original em espanhol: “me pongo más en el lugar del outro”, “escucho mejor a los demas” e “me siento más capacitado para ayudar”

Na pesquisa supracitada, 33% dos pais dos alunos envolvidos na Equipe de Ajuda na Espanha, apontou que ser membro deste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais ajudou o seu filho a melhorar como pessoa (AVILES MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

A semelhança entre os resultados encontrados em ambas as investigações, leva-nos pensar que há os ganho no desenvolvimento dos envolvidos na Equipe de Ajuda que são percebidos pelos próprios alunos como por aqueles que estão ao seu redor.

Além disso, algumas pesquisas apontam que os adolescentes dispostos a ajudar, a defender os demais, mostram-se mais estáveis emocionalmente e com boas habilidades cognitivas (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009).

Além disso, não se pode desconsiderar que o fato de estarem em grupo, com outros espectadores que tem a mesma postura defensora, encorajem comportamentos pró-sociais em outros colegas, tornando-se modelos (SALMIVALLI *et al.*, 1997). Sobre a importância dos pares, trataremos na categoria a seguir.

#### **7.4.2 Segunda Categoria: a importância dos pares**

Nesta categoria incluímos todos os depoimentos dados pelos integrantes que mencionam a importância dos pares nas resoluções de questões do cotidiano escolar, notadamente nas questões de convivência. Como já mencionado anteriormente, algumas pesquisas já apontavam a importância dos pares nas intervenções relativas à aprendizagem (COWIE; SMITH; BOULTON; LAVER, 1994), como nas questões de convivência (NAYLOR; COWIE, 1999; WHTNEY; SMITH, 1993; AVILES MARTINEZ; TORRES; VIAN, 2008).

Incluímos aqui depoimentos que apontam que a presença das Equipes de Ajuda pode ajudar os professores no trabalho com as questões de convivência, como no exemplo a seguir: *“A escola muda com as Equipes de Ajuda, porque os professores, assim, não precisam ficar tão preocupados quanto eles ficam, porque eles sabem que têm alunos que estão querendo ajudar e tendo a responsabilidade de ajudar os outros alunos.”*; quanto aqueles que apontam que são os pares que são os mais indicados para tal tarefa, por terem vivências semelhantes: *“Nós pensamos que*

*quando alguém está com algum problema e com vergonha de contar, pode contar com alguém mais próximo, no caso, nós da Equipe de Ajuda.”*

O quadro 11, que apresenta na íntegra os depoimentos que colhemos e que compõem esta categoria, encontra-se no Apêndice O.

Para ilustrar o que estamos considerando nesta categoria, relataremos a seguir uma situação que acompanhamos em uma das escolas que acompanhamos. Ao final de uma das reuniões de acompanhamento, um dos membros da Equipe de Ajuda nos procurou, porque estava com problemas com seu cachorrinho. O animal estava doente e a família do menino não tinha condições financeiras para arcar com as despesas do tratamento. O jovem então estava recolhendo latinhas para vender, para que posteriormente fossem recicladas e em função disso estava sofrendo deboches dos colegas da escola, que o chamavam de mendigo, lixeiro e outros nomes, menosprezando sua atividade.

Nossa intervenção com o garoto, além de acolhê-lo foi sugerir que dividisse com os colegas do grupo, através do aplicativo de conversação em grupo que usavam para se comunicar, buscando ouvir dos colegas sugestões para resolver sua questão. Comprometemo-nos em procurar um médico veterinário na região para verificar o valor das despesas. Encontramos um, que se comoveu com a história e se dispôs a colaborar com a questão, concedendo um grande desconto no valor de sua consulta.

Assim que o problema foi mencionado no grupo, houve uma mobilização geral para fazer-se um rateio das despesas médicas, onde cada um contribuiria com o que pudesse, para que o colega não precisasse mais pegar as latinhas – tanto pelo fato de que levaria muito tempo para que ele conseguisse o valor necessário, quanto para que ele parasse de sofrer as provocações e deboches dos demais colegas da escola.

A ação dos pares não parou aí. Agendada a consulta, recolhido o dinheiro, os colegas também se organizaram para acompanhar o menino e seu cachorro para que tudo corresse como o planejado. E assim foi, pois além da consulta, o veterinário atualizou as vacinas do animalzinho e com o dinheiro recolhido, além da consulta foi possível comprar os remédios indicados pelo médico.

O acolhimento dos pares marcou tanto a história deste menino, que ele nos procurou para levar as Equipes de Ajuda para a escola onde estuda atualmente, no interior de Santa Catarina. Informou-nos que já havia inclusive conversado com a diretora de sua escola, compartilhando o quanto o projeto tinha sido importante para ele pessoalmente e o quanto faria bem para sua nova escola, pois ele já percebia

“algumas pessoas que precisavam de ajuda”, mas ele sozinho temia não conseguir ajudá-las. Infelizmente, pela dificuldade do contato, este projeto não foi adiante.

O exemplo que utilizamos na discussão desta categoria, vem ao encontro do que alguns pesquisadores (SAINIO *et al.*, 2011; JUVONEN; GRAHAM, 2014; SALMIVALLI, 2014) verificaram: com o acolhimento e aceitação do alvo pelos colegas, mesmo que seja apenas um colega, o risco de tornarem-se alvos efetivos diminui.

Desta forma, podemos dizer que os depoimentos inclusos nesta categoria, corroboram o que as pesquisas citadas anteriormente já apontaram: a importância dos pares tanto no desenvolvimento dos seus semelhantes, como na ajuda em situações de intimidação.

Vimos, em várias investigações internacionais e no Estudo 1 dessa pesquisa que a maioria dos alunos atuantes nos Sistemas de Apoio entre Iguais, são espectadores de situações de bullying. De acordo com Salmivalli (2010), os espectadores em geral consideram o bullying como algo errado, comovem-se com o sofrimento da vítima e gostariam de fazer algo para ajudar, sendo portanto, os mais indicados para serem inspirados a ajudar os demais. Além disso, como apontou Cowie (2012), consideram os SAI como uma iniciativa que vai ao encontro de sua busca por formas de lidar com as questões de convivência, tais como exclusões e intimidações no ambiente escolar.

Além disso, como já mencionado anteriormente, no capítulo 3, em situações de intimidação, os alvos procuram a princípio os próprios colegas da escola para relatar o que estão sofrendo – tanto no bullying como no cyber (SMITH; SLONJE, 2008; YBARRA; MITCHELL, 2004; DEHUE *et al.*, 2008; LIVINGSTONE *et al.*, 2011). Uma outra pesquisa, realizada na Escandinávia por Smith e Slonje (2008) apontou que quando intimidados, 50% das vítimas não conta a ninguém; 35,7% conta aos amigos; 8,9% conta à Polícia e 5,4% a outras pessoas.

No cenário brasileiros, uma investigação conduzida por Tognetta *et al.*, (2010), obteve resultados semelhante: 76% dos alvos convictos, ou seja, aqueles que recebem ataques de forma frequente e contínua, (e 52% dos alvos eventuais), quando intimidados, procuram a ajuda dos seus colegas.

Por fim, o caso que acabamos de relatar ilustra não só a categoria a importância dos pares, mas introduz também a nossa terceira categoria: O efeito da ajuda, pois apresentou o quanto os pares se uniram para resolver uma problema de um de seus

colegas, como também evidenciou o efeito que ações tiveram sobre aquele que foi ajudado. Discorreremos mais a respeito a seguir.

### 7.4.3 Terceira categoria: O efeito da ajuda

Inclui-se nesta categoria todos os depoimentos dos jovens, membros da Equipe de Ajuda, que se referem aos efeitos de suas ações nas escolas em que atuam.

Alguns dos testemunhos apontam como efeito da atuação das EAs, a melhora nas relações entre os alunos, como por exemplo *“Eu acho que tem que ter Equipes de Ajuda em outras escolas porque na minha escola ajudou muito a diminuir as brigas e está sendo muito bom aqui.”*

Outros, percebem que ao intervir nas relações, há um ganho para o clima escolar, como nos conta este membro das EAs *“Eu comecei a participar da Equipe de Ajuda, porque comecei a perceber como o ambiente da escola era um lugar hostil para todos que viviam lá. Pois, as pessoas são agredidas moralmente e, às vezes, fisicamente. Um ambiente em que as pessoas não conseguem ser felizes ou viver com leveza e as únicas pessoas que acabavam apoiando eram os coordenadores ou professores da escola. Mas, eu percebi que não era o suficiente.”*

Para além dos exemplos citado anteriormente, o quadro 12, encontrado no apêndice O, apresenta todas as declarações que se encaixam nesta categoria. Todas elas mencionam a eficácia das ações dos alunos em suas intervenções e vão ao encontro do que a investigação já citada, realizada por Aviles, Torres e Vián (2008), encontrou: 76% dos alunos avaliou suas intervenções como medianamente eficaz e 24% como muito eficaz.

Para além da eficácia das intervenções – considerando-se aqui a intervenção pontual nas questões de convivência- encontramos também, como exemplificado anteriormente, testemunhos que fazem referência a uma melhora no clima escolar como um todo. Pesquisas apontam que quando os estudantes se sentem aceitos, eles se tornam mais seguros, o medo se reduz, ficam mais espontâneos e participativos e sem temor de cometer erros, aspectos fundamentais para aprender. Confiantes, são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece - e o porquê de isso ter ocorrido (CASASSUS, 2007).

Desta forma, contar com a Equipe de Ajuda na escola, contribui não só para a transformação do indivíduo nos aspectos pessoais e sociais, além do exercício da cidadania, mas contribui na criação de um ambiente sociomoral na escola, onde o cuidado com o outro é um valor (NAYLOR; COWIE, 1999). Outras investigações apontam ainda, que a presença de qualquer tipo de SAI na escola, estimula o sentimento de pertencimento (COWIE; SMITH, 2012) e a escola passa a ser percebida como uma instituição que se preocupa não só com os conteúdos acadêmicos, mas também com as relações entre os alunos (NAYLOR; COWIE, 1999).

Além dos depoimentos descritos aqui, ao final do 1º encontro nacional das Equipes de Ajuda, realizado em 2017 e mencionado no capítulo 4 desta dissertação, perguntamos aos presentes “Por que precisamos de mais Equipes de Ajuda no Brasil?” e destacamos duas das respostas que obtivemos (a totalidade delas encontra-se no apêndice P), que assim como os depoimentos aqui apresentados, ilustram o efeito da ajuda, na percepção daqueles que ajudam:

*“Para que os alunos possam expor seus problemas sem serem julgados”*

*“Para tornar a escola um lugar acolhedor e facilitador da aprendizagem”*

Assim, os efeitos da ajuda estão relacionados tanto com a mudança que provoca no clima da escola como um todo, em quem ajuda e em quem é ajudado. É sobre esses últimos que se trata a quarta categoria que apresentaremos a seguir.

#### **7.4.4 Quarta categoria: A percepção daqueles que não são membros das Equipes de Ajuda**

Aqui, nesta categoria, incluímos os depoimentos em que os alunos expressam sua opinião sobre como são vistos pelos demais colegas da escola, que não fazem parte das EAs e que não tenham necessariamente participado de alguma ação de ajuda.

Nesta categoria encontramos duas declarações que mencionam a visão positiva que os colegas têm da Equipe de ajuda, como esta que exemplificamos a seguir: *“Eu acho que eles me veem como uma pessoa que quer realmente, muito mesmo ajudar os outros.”*

Os demais depoimentos – que podem ser lidos na íntegra no quadro 15, no apêndice O – apontam as dificuldades iniciais vividas pelos membros das Equipes de Ajuda, até a consolidação deste trabalho nas escolas.

Alguns, falam do quão trabalhoso foi conquistar a confiança daqueles que não são tão próximos em sua convivência: *“Depois de muito esforço, muito mesmo, nós somos a primeira equipe, depois de muita luta, eu posso dizer que as outras pessoas da escola veem a gente como amigos, como pessoas que estão lá para ajudar eles, e esse era nosso objetivo principal, porque não precisa ser seu grande confidente ou uma pessoa antes do coordenador, é só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.”*

Outros apontam que os integrantes das EAs foram considerados privilegiados por seus colegas, como exemplifica este testemunho; *“[...] porque nem todos os alunos veem a gente como pessoa pra ajudar, algumas pessoas veem a gente como alguma pessoa que quer ‘se mostrar’ ou que ‘quer se achar’ mais que ela [...]”*

Um dos depoimentos apontou a exigência de perfeição, feita aos alunos das EAs, por seus colegas, como vemos a seguir: *“A maioria das pessoas, quando esse projeto acaba de ser implantado na escola, pensam que os alunos da Equipe de Ajuda têm que ser exemplos perfeitos e, muitas vezes, melhor do que os outros, mas não é isso que nós queremos passar para eles.”*

Os depoimentos considerados nesta categoria e analisados anteriormente, reforçam o que ouvimos no 1º encontro nacional da Equipes de Ajuda, realizado em 2017. Foi unânime a falas dos alunos que lá estavam em relação às dificuldades iniciais que encontraram em relação aos demais colegas, que os consideravam privilegiados e “a elite” da escola. No referido evento compartilharam o quanto trabalharam para que os demais colegas entendessem realmente a importância de sua atuação.

Aviles, Torres e Vian (2008) encontraram em sua investigação um dado diferente do nosso, uma vez que nenhum dos alunos das Equipes de Ajuda espanholas, relatou ter sentido algum tipo de discriminação por parte de seus companheiros. Podemos talvez atribuir tal diferença de resultados a questões culturais ou mesmo relativas à forma como ocorreu a formação da escola como um todo nas escolas da Espanha. Podemos também explicar a diferença das respostas espanholas e brasileiras, se considerarmos o tempo de atuação das EAs, quando estes testemunhos foram coletados. Isto é, nos parece claro, nos depoimentos que

analisamos que há a necessidade de um tempo de consolidação do trabalho das EAs, para que os membros das mesmas sejam vistos como alguém para ajudar. Ambas as questões nos parecem interessantes para pesquisas posteriores.

Mais recentemente, em meados de 2018, numa das reuniões de acompanhamento dos alunos das EAs de uma escola particular, da cidade de São Paulo, um dos alunos relatou que nos primeiros dias de atuação em sua escola, um de seus colegas de classe jogou o próprio estojo no chão e disse: “pega, você é da Equipe de Ajuda, está aqui para isso”. O aluno, membro da EA, pegou o estojo e disse ao colega que o faria por uma questão de gentileza, mas que o seu trabalho era ajudar nas questões de convivência.

Tal exemplo ilustra pontos que trabalhamos com os alunos na sua formação como membros das Equipes de Ajuda e que possibilitou aos integrantes das mesmas superar as dificuldades que enfrentaram no início da implantação de tal Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) em suas escolas.

Passemos então à próxima categoria, que tratará exatamente das características do aluno da Equipe de Ajuda.

#### **7.4.5 Quinta categoria: As características dos alunos das EAs**

Inclui-se nesta categoria os depoimentos que evidenciam os pontos que foram trabalhadas na formação inicial e que vão se tornando visíveis na atuação dos membros da Equipe de Ajuda, na medida que o processo de ajuda vai ocorrendo.

Podemos salientar dois pontos fundamentais nos depoimentos que colhemos: 1) a alusão à formação – dois dos três testemunhos coletados fazem alusão a ela, *“Nós recebemos uma formação que é para respeitar o que as pessoas estão passando, ouvir os problemas delas e dar nossa opinião sem julgar [...]”*; 2) a questão do julgamento – dois dos três testemunhos apontam o quanto o julgamento pode interferir negativamente no processo de ajuda: *“Pois, às vezes, nosso julgamento acaba prejudicando mais do que ajudando.”*

Reunimos no quadro 16, que pode ser encontrado no apêndice O, todos os depoimentos que se encaixam nesta categoria.

Foquemos agora no primeiro aspecto levantado pelos alunos em suas declarações: a importância da formação. O trecho *“não é só falar eu participei da*

*Equipe de Ajuda e sair esculachando todo mundo*”, ilustra o que estamos pontuando aqui (que concorda com a opinião dos alunos), ou seja, para ser da Equipe de Ajuda é necessário ter certas características – que os alunos já apresentavam a priori e por isso foram escolhidos, ou que irão desenvolver a partir das formações – mas estas devem se traduzir em ações. Mas, que características são essas? Por que são tão importantes?

Não há dúvida que para ser parte da Equipe de Ajuda é necessário que os alunos sejam conhecidos de seus pares, transmitam-lhes confiança e confiabilidade para responder a uma solicitação de ajuda. Além disso, devem estar dispostos a realizar a tarefa de ajudar, receber críticas e assumir a responsabilidade por suas ações no grupo do qual pertencem. (AVILES MARTINEZ, 2018).

Isto posto, na formação são levantadas as características do aluno da Equipe de Ajuda (como apresentado no capítulo 4 desta dissertação), a saber: comprometido, paciente, responsável, sabe ouvir, tenta ajudar, disponível, coloca-se no lugar do outro, respeitoso, atencioso, observador, tem iniciativa (AVILEZ MARTINEZ; ALONSO, 2017). A partir delas, trabalhamos na formação inicial e nas reuniões de acompanhamento, o desdobrar destas características nas ações dos alunos envolvidos na ajuda aos colegas.

Aqui entramos no segundo aspecto que mais apareceu nos depoimentos que coletamos nesta categoria: a questão do julgamento. Para os membros das EAs, julgar é analisar a situação exposta apenas por um único ponto de vista – o daquele que julga. Aprendem, em sua formação com aluno das EAs e por sua condição de desenvolvimento (já tem o pensamento reversível) que uma situação pode ser vista de diferentes perspectivas e para compreendê-la é fundamental o desenvolvimento da empatia – a capacidade de se colocar no lugar do outro (que só é possível, em função de descentração).

Além disso e associada às condições apontadas, estão os conteúdos trabalhados que serão fundamentais na sua atuação: a comunicação e escuta ativa e a gestão de conflitos.

Como já mencionamos anteriormente, muitos daqueles que presenciam uma situação de intimidação ou violência na escola, não concordam com o que veem, mas não se posicionam porque ou não sabem o que devem fazer ou não creem na eficiência de sua intervenção (SALMIVALLI, 2010). Com nossa proposta, estamos instrumentalizando os alunos a se posicionarem frente estas situações e assim, no

caminho da diminuição da frequência das intimidações (como apontado inclusive pelos nossos resultados).

A seguir, discutiremos a sexta categoria, que complementar a está, irá reunir os depoimentos dos alunos que exprimem o que significa para estes meninos e meninas prestar ajuda.

#### **7.4.6 Sexta categoria: O valor de quem ajuda**

Nesta categoria apresentamos os depoimentos dos alunos que evidenciam como estes se sentem ao perceberem o resultado de suas ações. Para os alunos da Equipe de Ajuda ajudar o outro é motivo de felicidade, honra e satisfação.

De acordo com Piaget (1935) valores são investimentos afetivos que as pessoas fazem em objetos, ações, eventos sociais e que movem suas ações para uma determinada direção. Este investimento afetivo atribui qualidades a diferentes dimensões que constituem a vida humana. Os valores morais são, então, atribuições de qualidades que estão baseados em princípios, regras sentimentos ou ações, considerados em muitas culturas, como bom ou justo (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

A adesão a valores morais foi estudada em uma pesquisa coordenada por Tavares e Menin (2015) que relacionava a perspectiva social que o indivíduo toma, quando se posiciona a favor ou contra os valores morais de respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática. Uma investigação mais recente, em fase de finalização, conduzida por Bomfim<sup>54</sup> (2019), estuda a adesão aos valores morais dos membros das Equipes de Ajuda, e certamente discutirá com mais profundidade os resultados que encontramos aqui nos depoimentos que coletamos. Por ora, as respostas de nossos alunos apontam para uma perspectiva moral e uma “escolha” pelo bem, e portanto, demonstram aderir a valores morais em jogo nas situações em que precisam ajudar. Segundo os participantes desta pesquisa: “Passamos por muitos casos de pessoas que se automutilam e ficamos muito felizes por ter ajudado essas pessoas”, ou ainda “Nós que somos da Equipe de Ajuda, queremos passar um bom

---

<sup>54</sup> Uma discussão mais detalhada sobre a adesão aos valores morais, dos membros das Equipes de Ajuda, encontra-se na dissertação de Mestrado de Sanderli A. Bicudo Bomfims (Unesp – FCLar), membro do GEPEM – Unesp/Unicamp.

exemplo para eles para que possam ser melhores alunos e melhores pessoas, não só na escola, mas, também, fora”. Não encontramos respostas que se indiquem, entre os alunos das Equipes de Ajuda, uma perspectiva egocêntrica, uma vez que a ação de ajudar implica na consideração do outro, de suas perspectivas, seus sentimentos, o que não corresponde com uma postura mais individualista.

A teoria do desenvolvimento pró-social de Nancy Eisenberg (1982), que relaciona os juízos morais e os comportamentos de ajuda aos outros, é outra que nos ajuda a analisar os depoimentos que encontramos nesta categoria. A autora entende o desenvolvimento moral pró-social como aquele relacionado ao processo de aquisição e/ou mudança dos julgamentos e comportamentos de ajuda ou benefício dirigidos a outros indivíduos ou grupos. Segundo a autora, a “motivação básica consiste em beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas ou, ainda, sem expectativas de prêmios ou recompensas materiais ou sociais” (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 224).

No quadro 2 do capítulo I desta dissertação, encontramos uma progressão do desenvolvimento pró-social, como propostos por Eisenberg que considera, além das características pessoais, as influências da socialização e da cultura e os fatores evolutivos como fundamentais para tomada de decisão moral pró-social. Nele podemos localizar as declarações de nossos respondentes entre o níveis 3 e 4 A em que já há preocupação com o outro, tomada de perspectiva do outro (empatia), preocupação com questões de humanidade, e uma preocupação relacionada às consequências das próprias ações.

Em uma das escolas que acompanhamos, os alunos “veteranos” das Equipes de Ajuda fizeram uma apresentação para os alunos dos sextos anos, recém escolhidos para integrar o grupo que já atua nesta escola desde meados de 2017. Nesta apresentação, uma das alunas fez uma fala que ilustra o que discutimos nesta categoria, bem como o que discutiremos na próxima:

*Na equipe de ajuda, você ajuda amigos, desconhecidos e até mesmo inimigos. É a parte mais difícil? É! Porque às vezes você 'não vai com a cara' daquela pessoa, vocês dois não se entendem, não se dão bem, mas você vê que ela está precisando de ajuda e aí você pensa, não vou ter que quebrar o meu orgulho e ir falar com aquela pessoa. Às vezes aquela pessoa que implica com todo mundo está passando por problemas que a gente nem imagina.*

O ato de ajudar implica em considerar o outro, e muitas vezes abrir não de si mesmo, em benefício deste. As explicações dadas por esse adolescente apontam também as funções dos membros deste tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) que corresponde a nossa sétima categoria e que apresentaremos a seguir. Além da atuação nas questões de convivência com os que não fazem parte das EA, esses alunos também passam a ser responsáveis, com o passar do tempo, pela formação dos novos integrantes que anualmente se juntam ao grupo.

#### **7.4.7 Sétima categoria: Funções da Equipe de Ajuda**

A sétima e última categoria do nosso estudo reúne os depoimentos que correspondem às funções dos alunos da Equipe de Ajuda. Trabalhadas na formação inicial dos alunos, vão sendo retomadas sempre que se discutem os casos nas reuniões de acompanhamento, como apontado no capítulo 4.

Apresentamos, no quadro 16, que se encontra no apêndice O, os depoimentos que compõem esta categoria. A partir deles, pudemos elencar as seguintes funções da Equipe de Ajuda:

- a) Conversar com quem tem algum problema: *“É só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.”*;
- b) Formar novos alunos: *“Nós aprendemos várias coisas na Equipe de Ajuda, coisas que nós até já sabíamos, mas conseguindo vivenciar e passar para outros alunos o que aprendemos é muito legal!”*;
- c) Considerar os sentimentos das pessoas que ajuda: *“Você também tem que prestar atenção nos sentimentos das pessoas [...]”*;
- d) Usar uma linguagem cuidadosa ao falar: *“[...] você pode falar uma coisa que pode machucar os sentimentos sendo que você não queria machucar, então assim, se você for entrar na equipe de ajuda, vai fundo, mas, vai com cuidado.”*;

- e) Colaborar para a socialização dos alunos isolados: *“Uma das situações que a equipe de ajuda atuou foi com um colega da nossa sala que estava com dificuldade para se enturmar, socializar com os outros na sala de aula e fora dela. Então, ele sempre nos procurava e nós íamos até ele para conversar mais, responder perguntas e fazer atividades sociais, com os amigos dele, normalmente sem ficar isolado num canto, e com isso ele melhorou bastante na questão do convívio social”.*
- f) Auxiliar os colegas na resolução de seus conflitos, sejam pessoais ou que interferem na vida escolar: *“[...] auxiliá-los em conflitos, sejam pessoais ou que interferem na vida escolar.”;*
- g) Trabalhar a convivência no meio social da escola: *“[...] trabalhar a convivência no meio social da escola e o fato de ser referência.”*
- h) Ter ações de combate ao Bullying e ao cyberbullying: *“Poder ajudar aquelas pessoas que sofrem bullying, pois sabemos o quanto é difícil e poder ajudar essas pessoas é muito importante.”*

Como vimos, as funções das Equipes de Ajuda vão além da intervenção pontual nas situações de intimidação. Elas envolvem também ações que visam trabalhar a convivência na escola de uma maneira geral e como consequência delas, ter ações formativas, como por exemplo, aquelas que envolvem a conscientização dos colegas em relação ao bullying e o uso seguro das redes sociais, prevenindo assim as cyber agressões.

Uma das escolas que acompanhamos viveu momentos muito delicados no início de 2018 quando um de seus alunos do Ensino Médio suicidou-se. A escola estava na quinzena de avaliações e organizada de uma forma diferente da rotina diária: os alunos iam a escola apenas para realizar as avaliações e para realiza-las estavam organizados em salas diferentes da usual.

Em função do ocorrido, as provas da turma do aluno em questão foram suspensas por dois dias. Nos dias que se seguiram ao falecimento do aluno, a Equipe de Ajuda se reuniu para refletir sobre o ocorrido, seu impacto nos alunos da escola e

o que seria possível fazer para o recomeço das aulas, após o término das avaliações, quando as turmas voltariam a sua organização cotidiana.

O encontro, conduzido pela Equipe do Gepem, que contou também com a presença dos professores tutores que acompanham as Equipes de Ajuda desta escola e um representante da direção foi recheado de emoções. Os alunos estavam impactados com o ocorrido e alguns muito sensibilizados, por serem mais próximos ao aluno em questão.

Passado o momento de expressão dos sentimentos dos alunos – eles precisavam falar sobre o que sentiam e pensavam a respeito – foi proposto a eles um trabalho de transformação desta dor em ação de acolhimento a todos. Uma das ações pensadas, foi receber os alunos na volta às aulas com uma rosa e mensagens de acolhimento. Outra, foi deixar caixas de comunicação em todos os andares, para que os alunos pudessem expressar o que estavam sentindo naqueles dias e/ou pedir ajuda, ainda que de forma anônima.

Quisemos com este exemplo, apontar que as ações das Equipes de Ajuda vão além da intervenção pontual nas situações cotidianas de conflito. Os alunos também são formados para trabalhar a convivência de forma preventiva, em ações como essa e tantas outras que temos presenciado.

O exemplo ilustra também o que já dissemos anteriormente e que consideramos fundamental pontuar mais uma vez aqui, que uma escola que tem uma Equipe de Ajuda não está isenta de viver situações como a relatada anteriormente. O que muda numa escola que implanta um projeto como esse é forma como a comunidade escolar lida com essas questões.

No caso em questão, a escola abriu um espaço para a discussão acerca do suicídio e dos fatores que contribuem para a tomada de uma decisão tão extrema. Assim, os alunos foram informados e o aspecto cognitivo contemplado. Mas como já vimos, esta é uma condição necessária, mas não suficiente nestes casos. Abriu-se também espaços diversos para a expressão dos sentimentos daqueles a partir de então, lidariam com o ocorrido, ou por estarem próximos, por serem da mesma sala, ou por frequentando a mesma escola, pertencerem a um mesmo grupo.

A presença da Equipe de Ajuda foi fundamental neste momento, pois seus membros “sentiram na pele” o que os demais colegas estavam sentindo e por isso conseguiram pensar ações de ajuda e acolhimento muito próximas a que seus pares vivenciaram.

Assim, fazendo o uso das palavras de Tognetta, encerramos este capítulo:

[...] São os pares que, no mesmo plano (horizontal), sabem dos problemas de seus colegas. São os pares que vivenciam as mesmas dores, as mesmas formas modernas de comunicação e experiências de relacionamento. São os pares enfim, que mais podem, instrumentalizados, intervir e prevenir desde os episódios de maus-tratos em sua forma mais cruel – o bullying – até os outros problemas presentes na instituição que educa (AVILES MARTINEZ, 2018).”

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do atual cenário em que o bullying e o cyberbullying vem chamando a atenção da comunidade escolar como um todo – gestores, professores, pais e alunos - e ocupando lugar de destaque na mídia, em função dos diversos acontecimentos nacionais e internacionais a eles relacionados – suicídios de adolescentes, episódios de violência dura como quando o aluno de uma escola decide vingar-se de seus agressores disparando contra eles dentro da escola, entre outros - buscamos com esta investigação apresentar e analisar os efeitos da implantação de um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais como forma de intervenção e prevenção às questões de convivência na escola, especialmente em relação ao bullying e ao cyberbullying.

Assim, para descrever a implantação das Equipes de Ajuda no Brasil ressaltando as adaptações que foram feitas à realidade brasileira, os problemas que nortearam nossa pesquisa foram:

1) Haveria diferenças na incidência das intimidações percebidas pelos alunos em escolas em que foram implantadas as Equipes de Ajuda e em escolas em que não há esse programa?

2) Haveria diferenças na incidência de intimidação percebidos depois de um ano da implantação das EAs?

3) Haveria diferenças na incidência de intimidação percebidos pelos alunos dois anos após a implantação das EAs?

4) Quais as percepções dos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa?

A partir destes questionamentos, os seguintes objetivos foram postulados: 1) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda e em escolas que não contam com este tipo de sistema de apoio entre iguais (SAI); 2) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto; 3) Verificar se há diferença na incidência de intimidação em escolas que tem Equipes de Ajuda após um ano da Implantação deste projeto; 4) Verificar as contribuições sentidas pelos participantes das Equipes de Ajuda com a implantação do programa.

Para atingir os objetivos anteriormente citados, fizemos dois estudos de naturezas diferentes. O primeiro, englobou os três objetivos iniciais e os dados coletados passaram um tratamento estatístico. Os resultados encontrados foram analisados e discutidos com base nos estudos de Piaget (1932/1994) e de diversos pesquisadores que investigam o tema. Os principais resultados, serão sumarizados na sequência.

Podemos dizer que as hipóteses que permearam nossa investigação se confirmaram na sua maioria. Em primeiro lugar, considerávamos que haveria diferença na incidência das intimidações quando comparamos escolas com Equipes de Ajuda, como as que não contam com este Sistema de Apoio entre Iguais, de modo que a frequência fosse menor nas ECEA. De fato, isso se confirmou. Constatamos que seja por personagem envolvido (autor, alvo ou espectador), seja em sua totalidade, a frequência de ações que correspondem aos maus-tratos são menores nas ECEA do que nas ESEA.

Outro dado que encontramos e que reflete o que pesquisas anteriores já apontaram é que tanto nas ECEA quanto nas ESEA, a distribuição dos papéis dos envolvidos numa situação de violência como o bullying é igual ou seja, a maior parte dos alunos se vê como espectadores, um pequeno número deles como alvos e em menor número como autores.

O fato do maior número ser o de espectadores é fundamental para a nossa investigação. Sabemos da importância deles para a manutenção da intimidação, mesmo que estes não atuem como reforçadores (SALMIVALLI *et al.*, 1996) Mas, sabemos também que quando intimidados, os alvos buscam seus pares para compartilhar maus-tratos que sofrem (SMITH; SLONJE, 2008; YBARRA; MITCHELL, 2004; DEHUE *et al.*, 2008; TOGNETTA *et al.*, 2010, LIVINGSTONE *et al.*, 2011) e que muitas vezes esses não atuam porque não sabem o que fazer. Parece-nos lógico então, que a atuação com os espectadores seja um dos caminhos possíveis para o combate e a prevenção do bullying e outras questões de convivência na escola. Foi pautada nestas considerações que idealizamos e realizamos a nossa investigação. Entretanto, consideramos importante ressaltar que entre os membros das Equipes de Ajuda é possível encontrarmos autores e alvos de bullying, como os dados que tivemos apontaram. Tal escolha pode ser justificada porque os primeiros – os autores – gozam de uma popularidade entre os pares, são vistos por estes como líderes e também com aqueles capazes de ações que seus iguais muitas vezes gostariam de

fazer e não conseguem. Já os últimos, os alvos, são escolhidos por já terem vivido situações de intimidação e por isso, conseguem colocarem-se no lugar daqueles que irão ajudar, auxiliando-os na busca de soluções mais efetivamente. Contudo, independente do papel que ocupam na complexa relação que se dá em uma intimidação como o bullying, não podemos negar o que pode, de fato, acontecer na escolha de quem será o membro da Equipe de Ajuda: é pela confiança que cada aluno dará seu voto. Isso posto, mesmo que aos olhos da autoridade, esse voto seja um “problema”, é preciso legitimar o processo democrático e validar a opção dos próprios alunos.

Quando passamos à análise dos dados que comparavam a incidência das intimidações antes e um ano após a implantação das Equipes de Ajuda, constatamos, que houve um aumento das intimidações, notadamente em relação aos autores, única diferença significativa ( $p= 0,01$ ) do ponto de vista estatístico. Muito embora este dado contrarie a hipótese de que a presença das EAs na escola colabora para a melhora da convivência, ele não nos surpreendeu.

Para a implantação das EAs, da forma como concebemos, há a necessidade de uma formação da comunidade escolar como um todo, começando pela equipe gestora, professores e funcionários, professores tutores, alunos da escola, alunos da Equipe de Ajuda. Isto porque, a atuação das EAs não poderá ocorrer isolada na escola, ou seja, a escola não pode considerar que é suficiente organizar a formação de um grupo de alunos para atuar nas questões de convivência, é preciso mais.

Pesquisas apontam a influência positiva da gestão participativa no clima escolar. Esta, favorece a experiência coletiva uma vez que efetiva a divisão das responsabilidades e não permite que soluções impositivas ou centralizadas sejam aplicadas (WREGE, 2017).

Dessa forma, não é possível pensar a implantação das Equipes de Ajuda como algo pontual na escola. É fundamental a inclusão de todos neste processo, para que possam ser “estimulados a trabalhar em conjunto, de modo cooperativo, trocando ideias e refletindo sobre os problemas suas soluções” (WREGE, 2017).

Há a necessidade de uma formação dos educadores que lhes permita compreender o seu papel como autoridade e mesmo legitimar os trabalhos dos alunos que se dispõem ao protagonismo. O que estas formações objetivam promover é uma mudança sistemática da convivência, e por isso propõe-se estudos que vão da

compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da crianças/jovens, às diferentes questões de convivência que ocorrem na escola e possíveis formas de atuação frente a elas, chegando a uma conscientização maior no que diz respeito ao conceito de bullying, suas causas e consequências, bem como as características daqueles que dele participam. Estamos certos de que estas formações promovem uma ressignificação conceitual daquilo que antes era tido como “brincadeira de criança”, ao mesmo tempo que promove uma tomada de consciência (PIAGET, 1978) de todos acerca de seus atos, o que explica o aumento da frequência das intimidações.

Quando passamos a olhar para os resultados que obtivemos após dois anos da implantação das EAs, constatamos que houve uma diminuição das intimidações tanto em relação ao primeiro ano, quanto a antes do início deste projeto, apenas para os espectadores. Em relação a autores e alvos, apesar de terem diminuído a frequência das intimidações após dois anos, estas ainda foram superiores – ainda que esta diferença seja pequena - em relação ao que ocorria antes da introdução do SAI nas escolas.

A diminuição da incidência das intimidações, em relação ao primeiro ano nos permite inferir que a presença e atuação da Equipe de Ajuda nas escolas contribuiu para a melhoria da convivência escolar. Permite-nos também considerar que as escolas que contam com este tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) transformaram-se como um todo, ou seja, passaram a considerar a convivência e os problemas a ela associados como algo que demanda estudo e intervenção. Podemos ainda considerar, inclusive que o interesse das escolas em implantar os Sistemas de Apoio entre Iguais, já denota que estas estão dando às questões de convivência um lugar diferenciado.

Usó (2015) resume as contribuições das Sistemas de Apoio entre Iguais em três âmbitos:

- 1) Ajuda a melhorar a relação autor – alvo<sup>55</sup> - atuam em situações de intimidação, interferindo, não só com quem os alvos, mas também com os autores, melhorando a comunicação entre eles, bem como ampliando a

---

<sup>55</sup> Bully -victim, no texto original.

conscientização dos agressores em relação às suas ações (AVILES e PETTA, 2018; AVILES, TORRES e VIAN, 2008; NAYLOR E COWIE, 1999).

- 2) Contribuições ao clima social da escola – Talvez esse seja o reconhecimento mais unânime em relação às contribuições dos Sistemas de Ajuda entre Iguais: a melhora do clima de aula, a saúde emocional e o bem-estar dos estudantes (AVILES MARTINEZ, 2018).
- 3) O benefício a quem atua com ajudante – quem participa como facilitador de ajuda, reconhece que tanto a formação como a atuação nos Sistemas de Ajuda entre Iguais possibilitaram uma melhora nas habilidades sociais e na integração com outros colegas (AVILES MARTINEZ, 2018).

O segundo estudo de nossa investigação vai ao encontro do que Usó (2015) apontou como um dos ganhos na implantação dos Sistemas de Apoio entre Iguais nas escolas: as percepções daqueles que atuam como facilitadores da ajuda. Para este estudo, partimos dos depoimentos dos alunos, membros das EAs, e os classificamos em sete categorias, criadas a partir da análise dos mesmos, a saber:

- a) Ganhos na percepção de si mesmos;
- b) A importância dos pares;
- c) O efeito da ajuda
- d) A percepção daqueles que não são membros das EAs
- e) Características de quem ajuda;
- f) O valor de quem ajuda;
- g) Função das EAs.

A análise de cada uma destas categorias nos permitiu constatar os ganhos para aqueles que são os protagonistas da ajuda. Os relatos apontam a importância da formação para o ganho - ou até mesmo a percepção – de habilidades tais como de comunicação, escuta e resolução de conflitos.

Apontam também para uma modificação do indivíduo em relação à percepção do outro, muito bem ilustrada da fala de um dos alunos quando disse aos colegas “Nós não podemos ajudar apenas quem a gente gosta. Às vezes aquela pessoa que pega no pé de todo mundo, precisa de ajuda. Então, temos que ter olhos bem atentos.”

O que a aluna explicita aqui é o que chamamos, em termos piagetianos, de descentração: para ajudar o outro é preciso que eu saia do meu ponto de vista e considere o ponto de vista do outro, para não o julgar. Esse movimento em relação ao ponto de vista do outro, só é possível com a conquista do pensamento operatório, o que explica e justifica a escolha da faixa etária - alunos do Ensino Fundamental II - selecionada para compor as Equipes de Ajuda como nos aponta a teoria piagetiana, que serve de base teórica para nossa investigação.

Dizemos isso porque para ajudar o outro o sentimento de simpatia, um dos primeiros sentimentos interindividuais da criança é necessário, mas não suficiente. Necessário, porque é preciso que se identifique a condição do par como alguém que precisa de apoio, mas que ao mesmo tempo, que se mantenha separado o que é seu e o que é do outro, sem que se tome o problema para si e se resolva. A adolescência, período em que se alcança o pensamento hipotético-dedutivo, isso se torna possível, uma vez que o adolescente já 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.

Os resultados encontrados no presente trabalho confirmam o que as pesquisas internacionais já vêm apontando, em relação a programas que apostam no protagonismo dos alunos em relação tanto às questões de aprendizagem (COWIE; SMITH; BOULTON; LAVER, 1994) quanto às questões de convivência (NAYLOR; COWIE, 1999). Ter os próprios alunos na condução destas intervenções é eficaz.

Nossa investigação apresentou uma proposta até então inédita no Brasil em relação às questões de convivência, com resultados muito próximos ao que as pesquisas internacionais já vinham apontando. Consideramos ser de grande valia as contribuições que a nossa investigação traz para a prevenção, combate e intervenção ao bullying, especialmente num momento em que temos em nosso país duas leis federais que evidenciam a preocupação nacional com o tema, a lei número 13.185, a chamada “Lei Antibullying”, de 06 de novembro de 2015 e lei no. 13.663 acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96).

Longe de ser uma proposta apenas para “cumprir a lei”, nossa maior preocupação é com a construção de ambientes democráticos, onde todos sejam respeitados nas suas características e sua individualidade. Compreender o bullying na sua dimensão moral e promover ações formativas na escola que favoreçam o

desenvolvimento de personalidades éticas nos parece ser o caminho para isso. As Equipes de Ajuda se constituem em uma das alternativas possíveis.

Ao longo de nossas discussões fomos levantando algumas questões que não foram investigadas em nosso trabalho. Uma delas está relacionada ao maior detalhamento das posturas dos espectadores, aspecto não contemplado pelo nosso instrumento, no sentido de classificá-los de acordo com o proposto por Salmivali *et al.* (1999) em espectadores de fora, os *outsiders*; defensores do alvo, os *defenders*, os assistentes do autor, os *assistants*, reforçadores, os *reinforcers*, para compreender melhor quais deles integram as Equipes de Ajuda.

Uma outra questão que pode – e deve – orientar pesquisas futuras é o acompanhamento dos efeitos da presença das EAs nas escolas em que atuam, para além do tempo que nos foi possível investigar. Essa é inclusive uma das diferenças a ser considerada quando comparamos a experiência brasileira e espanhola, ou seja, na Espanha, a presença dos SAI acontece a muito mais tempo que no Brasil e talvez por isso, os alunos, integrantes deste grupo, não enfrentem mais as dificuldades apontadas pelos nossos, como por exemplo, no reconhecimento e validação de sua atuação por seus pares, especialmente na fase inicial de implantação do programa.

Associa-se a esta, a precária formação dos professores brasileiros, tanto no que diz respeito às questões relativas ao desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e moral dos alunos, quanto em relação às questões de convivência. Gostaríamos de apontar aqui que a inserção das competências socioemocionais no documento introdutório da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – representa, sem sombra de dúvida um ganho para a educação e vai ao encontro da proposta de implantação dos SAI. O desenvolvimento de tais competências passa agora, por lei, a ser um direito do aluno e um dever da escola. No entanto, traz ao mesmo tempo, uma questão fundamental, no que diz respeito a como fazer para promover o desenvolvimento das referidas competências. O documento não apresenta os desdobramentos curriculares, como faz com as demais disciplinas e os cursos de pedagogia também não formam profissionais para tanto. Investir na capacitação de professores, de modo que estes possam também promover o desenvolvimento integral dos estudantes ainda é um desafio grande para a educação brasileira.

Por fim, consideramos necessário apontar as limitações do nosso instrumento, que foi pensado para medir a interferência das EAs, apenas em relação à frequência das intimidações, mas não nos possibilitou avaliar as demais mudanças,

especialmente em relação à convivência, o que foi contudo, objeto de outras investigações em andamento.

Como se vê, novas e muitas investigações podem e devem derivar desta que finalizamos aqui, tanto para o aperfeiçoamento da proposta, como para a ampliação das mesmas, no sentido de fazer da escola um lugar de pertencimento e aceitação, formando indivíduos que valorizem a si e ao outro.

Nas palavras de Piaget, (1974/1978) a abertura para novas pesquisas, “[...] nada tem de desencorajador para o pesquisador cuja deformação profissional o leva a considerar os novos pontos de interrogação mais preciosos do que as soluções adquiridas.”

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo, Summus, 2002.

AVILÉS MARTINEZ, J. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006a.

AVILÉS MARTINEZ, J. **Bullying**: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2013.

AVILÉS MARTINEZ, J. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, Espanha, v. 4, n. 9, p. 201-220, 2006b.

AVILÉS MARTINEZ, J. M. Convivencia: a strategy that prevents school bullying and promotes emotional health and well being. *In*: COWIE, H.; MYERS, A. M.(Eds.). **School bullying and mental health: risks, intervention and prevention**. London: Routledge.

AVILES MARTINEZ, J. M.; ELICES, J. A. **Insebull, instrumentos para la evaluacion del bullying**. Madrid: CEPE (2007).

AVILES MARTINEZ, J. M.; PETTA, R. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. **European Journal of Child Development**, Education and Psychopathology, v. 6, n. 1, p. 5-17, 2018.

AVILÉS MARTINEZ, J. Prevención del Maltrato entre Iguales Através de La Educación Moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2015.

AVILÉS MARTINEZ, J. Prevención del Maltrato entre Iguales Através de la Educación Moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2012.

AVILÉS MARTINEZ, J.; ALONSO, M. N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017a.

AVILÉS MARTINEZ, J.; ALONSO, M. N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017b.

AVILÉS MARTINEZ, J.; TORRES, N.; VIAN, M. V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BANDURA, A. *et al.* **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social Cognitiva. Campinas: SP. Mercado de Letras. 2015.

Bandura, A. *et al.* Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, n. 1, p. 125-135, 2001.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, v. 31, n. 2, p. 101- 119, 2002.

BARIAUD, F. *et al.* Recherche interculturelle sur la structure de l'identité. In: **Identite individuelle et personnalisation**. Toulouse: Privat, 1980.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010.

BOULTON, M. J.; UNDERWOOD, K. Bully/victim problems among middle school children. **British Journal of Educational Psychology**, n. 62, p. 73-87, 1992.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, UNESCO, 2007.

COLEMAN, J. C. **The nature of adolescence**. USA: Psychology Press, 2011.

COWIE, H. *et al.* Use of and attitudes towards peer support. **Journal of Adolescence**, v. 25, n. 5, p. 453–67, 2002.

COWIE, H. The immediate and long-term effects of bullying. In: RIVERS, I.; DUCAN, N. (Eds.). **Bullying: Experiences and Discourses of Sexuality and Gender**. London: Routledge, 2012.

COWIE, H.; HUTSON, N. Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. In: **Pastoral care**, 2005.

COWIE, H.; SMITH, P.; BOULTON, M.; LAVER, R. **Cooperation in the multi-ethnic classroom**. London: David Fulton, 1994.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

D'AUREA-TARDELI, D. Esses adolescentes de hoje... vivem em "tribos"? O papel das tribos urbanas na formação moral. In: TOGNETTA, L.R.P.; VICENTIN, V.F. (Org). **Esses adolescentes de hoje...: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor**. Americana, SP: Adonis, 2014.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Editora do Instituto Piaget, 2007.

DEL BARRIO C. *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.

DEL BARRIO C. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría Aten Primaria**, 2005.

DEL BARRIO, C. Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. **Convives**, n. 3, p. 25-33, 2013.

DÍAZS-AGUADO, M. Da **violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: SP. Editora Adonis, 2015.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A. The relationship of empathy to prosocial and related behaviors. **Psychological Bulletin**, n. 101, p. 91-119, 1987.

EISENBERG-BERG, N. Development of children's prosocial moral judgment. **Developmental Psychology**, v. 15, p. 128-137, 1979.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FEKKES, M.; PIJPERS, F. I. M.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of childrens, teachers and parents in bullying behavior. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 81-91, 2005.

FIERRO, A. Relações sociais na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 1980.

FISCHER, R. M. (Coord.) Bullying escolar no Brasil. In: **Relatório Final – São Paulo**: CEATS/FIA, 2010.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FRICK, L. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

FRICK, L. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016.

FRICK, L.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o Bullying entre escolares. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 93-113, jan./jun., 2013.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006 - ISSN: 1676-2592 1.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

- GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.
- HOFFMAN, M. Desenvolvimento moral. *In*: CARMICHAEL, A. (org.) **Psicologia da criança, socialização**, 2. São Paulo: Edusp, 1978. p.1-170.
- IGLESIAS, F. Desengajamento moral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 165-176.
- INCERTI, A. M. M. F. **Organização da equipe gestora de uma escola estadual do município de Carauari (AM): desafios no fazer pedagógico**. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.
- JANSEN, P. W. *et al.* Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighborhood socioeconomic status matter? **BMC Public Health**, v. 12, p. 494-523, 2012.
- JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Bullying in Schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**, n. 65, p. 159-185, 2014.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KOHLBERG, L. **Essays on Moral Development: The Philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice**. San Francisco, Harper & Row, v. 1, 1981.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M C. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 226-262, 1997.
- LA TAILLE, Y. A da generosidade no início da moralidade da criança. **Revista Psicologia, Reflexão e Crítica**, 2006b.
- LA TAILLE, Y. Bullying. **Pátio**, ano XI, no.42, maio-jul. 2007.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- LA TAILLE, Y. Moralidade e o sentimento de Vergonha. *In*: MONTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M.; RAMOZZI- CHIAROTINO, Z. (Orgs). **Piaget, teoria e prática: centenário de Jean Piaget 1896-1996**. Campinas: Tecnocópias, 1996.

LA TAILLE, Y. **Vergonha**: a ferida moral. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. D. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

LOPES, A. A. N. Programa de reducción del comportamiento agresivo entre estudiantes. In: SILVA, C. B.; LISBOA, C. M. (Eds.). **Violencia escolar**. Santiago de Chile: Universitária, 2005. p. 297-335.

MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção Psicologia e Educação).

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. D. S. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2018.

MARQUES, R. **A ética de Lawrence Kohlberg**. Disponível em: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/KOHLBERG.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/KOHLBERG.pdf). Acesso em: 24 mar. 2018.

MENESINI, E. *et al.* Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 26, p. 183-196, 2008.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortês, 2013.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J.; TREVISOL, M. T. C. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr., 2017

MENIN, M. S.; AVILÉS, J. M.; TAVARES, M. Adhesión a valores de convivencia en niños y adolescentes españoles y brasileños. Estudio preliminar de una investigación transcultural. **Comunicación en el I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación**. Oviedo: CIPSE, 2017.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Á. M. Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 16, n. 28, p.101-121, jan./jul., 2007.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: bullies and whipping boys. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

OLWEUS, D. Bullying among school-boys. *In*: CANTWELL, N. **Children and violence**. Stockholm, Akademilitteratur, 1981.

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

OLWEUS, D. School bullying: development and some importante Challenges. *In*: **Annual Review of Clinical Psychology**. University of Bergen, 2013.

OLWEUS, D. Sweden. *In*: SMITH, P. K. *et al.* (Orgs.). **The nature of school bullying**: a cross-national perspective. Londres e Nova Yorque. Routledge, 1999, p. 7.27.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. **'Mobbing Bakgrunn og tiltak', Kirke-og under visningsdepartementet**. Oslo, 1983.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **La violencia escolar**: estrategias de prevención. Barcelona: Graó, 2003.

ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J. Violencia Escolar: un marco conceptual para la investigación e intervención psicoeducativa. **Anais...** III Congreso Internacional de Educación "del conflicto y la violencia, a la convivencia y la paz" (p.93-100). Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe, Argentina, 2003.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB, 2002.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PETERSON, L. Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. **Child Development**, n. 51, p. 830-838, 1983.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra, Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J. *et al.* **Fazer e compreender**. Tradução Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1974/1978. Título do original: Réussir et comprende.

PIAGET, J. **Inteligencia y Afetividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1953-2005.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligência y la afetividad em el desarrollo mental del nino. *In*: DELAHANTY, G. P. (Org.). **Piaget y el psicoanálisis**. Mexico, Universidade Autônoma Metropolitana, 1952/1994. p181-290.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1932-1994.

PIAGET, J. **Recherche**. Lausanne: LaConcorde, 1918a. 210p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1968.

PIAGET, Jean. **A Tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIKAS, A. "The common concerned method for the treatment of mobbing". In: ROLAND, E.; MUNTHE, E. (eds). **Bullying: an international perspective**. Londres: David Fulton, 1989. p.91-105.

POSSATO, B. C. *et al.* O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357-366, maio/ago., 2016.

POZZOLI, T.; GINI, G. Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. **Journal of Early Adolescence**, v. 33, n. 3, p. 315–340, 2013.

PUIG, J. M. Discussão de dilemas morais. In: **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 53-70.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M.; MARTIN, X.; ESCANDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985/2009.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SAINIO, M.; VEENSTRA, R.; HUIJSING, G.; SALMIVALLI, C. Victims and their defenders: A dyadic approach. **International Journal of Behavioral Development**, n. 35, p. 144–151, 2011.

SALADINI, A. C. **A educação física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. 2006. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SALMIVALLI, C. Bullying and the Peer Group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112- 120, 2010.

SALMIVALLI, C. Bystanders matter: association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classroom. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 40, n. 5, p. 668–676, 2011.

SALMIVALLI, C. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, v. 35, n. 5, p. 405–411, 2011.

SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 1, p. 1–15, 1996.

SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 1, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 286-292, out., 2014.

SALMIVALLI, C.; KARHUNEN, J.; LAGERSPETZ, K. M. J. How do the victims respond to bullying? **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 2, p. 99-109, 1996.

SALMIVALLI, C.; LAPPALAINEN, M.; LAGERSPETZ, K. M. J. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. **Aggressive Behavior**, v. 24, n. 3, p. 205-218, 1998.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. **International Journal of Behavioral Development**, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004.

SAMPIERI, R. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHOPENHAUER. **Aforismos para a sabedoria na vida**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

SELIGMAN, M. E. P. *et al.* **The Optimistic Child**. New York: Houghton Mifflin, 1995.

SMITH, P. K. School Bullying. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013.

SMITH, P. K.; WATSON, D. **Evaluation of the CHIPS** (ChildLine in Partnership with Schools) programme. Research report RR570. Nottingham: DfES publications, 2004.

THORNBERG, R.; JUNGERT, T. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. **Journal of Adolescence**, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais [...]** VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008c.

- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de letras, 2003.
- TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.
- TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina**. 1 ed. Americana: Adonis, 2010.
- TOGNETTA, L. R. P. **Bullying: quem tem medo?**: uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. 1 ed. Americana: Adonis, 2015b.
- TOGNETTA, L. R. P. **Caixa Bullying**: quem tem medo? 1. ed. Americana: Adonis, 2015a.
- TOGNETTA, L. R. P. **Caixa Falando de Sentimentos**. 1. ed. Americana: Adonis, 2014.
- TOGNETTA, L. R. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J.; DANI, L. (Orgs.). **Escola, conflito e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008a. p. 199-246.
- TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.
- TOGNETTA, L. R. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.
- TOGNETTA, L. R. P. Um Olhar sobre o Bullying Escolar e sua Superação: contribuições da psicologia moral. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P (Orgs.). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. Cyberbullying: quando a violência é virtual - um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In*: GUIMARAES, Á.; PACHECO, Z. **Caderno de resumos do I Seminário Violar**: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2010.
- TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (UnB. Impresso), v. 24. p. 181-188, 2008.
- TOGNETTA, L. R. P.; PEREIRA, C. D. P.; PEREIRA, C. de P.; VIEIRA, M. Be.; BERTOLOTO, R.; BONTURI, C. Bullying nas escolas públicas: pensando o fenômeno com foco no alvo. *In*: GUIMARAES, Á. M.; PACHECO E ZAN, D. D. **Anais...** do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: 2178-1028.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M. M. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, p. 315-322, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; BOZZA, T. L. Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (Org). **Esses adolescentes de hoje...**: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014.

TOGNETTA, L.; ROSÁRIO, P. BULLYING: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1996.

USO, I. **Los sistemas de ayuda entre iguales como prevencion dela coso escolar em las escuelas de educacion secundaria**. Tesis doctoral. Castellon: Universitat Jaume I, 2015.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do Eu. In: Werebe, M. J.; NADELBRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. (Originalmente publicado em 1959). p.158-167.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Enface: Paris, 1973.

WHITNEY, I.; SMITH, P. K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary. **Educational Research**, n. 35, p. 3-25, 1993.

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. 2017. 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Lei Antibuyling



## Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

### LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

#### Vigência

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**).

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (**bullying**) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º 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**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF  
*Luiz Cláudio Costa*  
*Nilma Lino Gomes*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015

## ANEXO 2 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

### Legislação Informatizada - LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018 - Publicação Original

#### LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018

- Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O *caput* do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

"Art. 12. ....

.....

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." (NR)

- Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
- Brasília, 14 de maio de 2018; 197º da Independência e 130º da República.
- MICHEL TEMER  
Rossieli Soares da Silva  
Gustavo do Vale Rocha

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 15/05/2018

#### **Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/5/2018, Página 1 (Publicação Original)

## APÊNDICES

### Apêndice A - Questionário para o levantamento dos problemas da turma

**Para a aplicação dos questionários a seguir, usualmente os imprimimos em folhas com cores diferentes para facilitar a tabulação que será feita pelos alunos. -**

]

#### Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica **o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola**. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Recebi mensagens pelo celular ou internet em que fui insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado.				
Filmaram-me e utilizaram este vídeo para me ameaçar ou chantagear.				
Já me filmaram e usaram o vídeo contra mim.				
Espalharam fotos ou imagens minhas na internet ou celular e usaram-nas contra mim.				
Tive imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular.				

#### Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica **o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola**. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Intimidaram-me com frases ou insultos de caráter sexual				
Obrigaram-me a participar de “brincadeiras” de caráter sexual.				
Humilharam-me por causa da minha orientação sexual ou trejeitos, na frente de todo mundo.				

### Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Quebraram, roubaram ou esconderam minhas coisas.				
Fui ameaçado e fiquei com medo.				
Fui ameaçado com facas, canivetes ou outros objetos.				
Bateram em mim.				

### Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Insultaram-me e ofenderam-me.				
Falaram, comentaram ou mostraram algo pessoal que eu não queria que os outros vissem ou soubessem.				
Forçaram-me a fazer algo que eu não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches, etc.)				
Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc.				

### Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Acusaram-me de algo que não fiz.				
Fizeram chantagens.				
Fui excluído.				
Meus colegas me ignoraram, fingindo que eu não existia.				
Meus colegas me impediram de participar das atividades e jogos.				

**Entrevista com os alunos**

Assinale um X na coluna que melhor explica o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola. Ninguém vai se identificar.

	Nunca	Uma vez	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias
Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido.				
Colocaram apelidos que me incomodaram.				
Inventaram mentiras a meu respeito.				
Falaram mal de mim.				

## Apêndice B – Dinâmica: o segredo

### FICHA 1 (para o tutor)

Apresentamos uma dinâmica que servirá para selecionar os Alunos Ajudantes. Para isto, seguiremos os seguintes passos:

1. Dispomos as cadeiras da sala em círculo, de modo que cada aluno se sentará em uma, tendo em mãos uma folha de papel, uma caneta e algo sobre o qual poderá apoiar-se.
2. Damos aos alunos o seguinte dilema:  
*“Pense em um segredo. Mas não terá que contá-lo a ninguém, apenas, pensar sobre ele”.*

Pode-se esclarecer o conceito de segredo, caso alguém não o tenha claro, por exemplo, um segredo não tem de fazer referência exclusiva a coisas ruins. Um segredo pode ser gostar de alguém, algo que não se vai dizendo a todo mundo. Se houver alguém a quem não ocorre nenhum segredo, estimulamos o aluno a pensar em coisas que não contaria à primeira pessoa que encontrasse pela rua.

3. Em seguida, dizemos-lhes:  
*“Pense em uma pessoa da classe a quem contaria tal segredo. Basta pensar, não é preciso escrever nem contar a ninguém”.*

Se não houver ninguém na classe a quem contaríamos o segredo, podem pensar em uma pessoa de fora.

4. Então, dizemos:  
*“Agora, você vai escrever 4 ou 5 características ou qualidades que essa pessoa tem que fazem dela alguém para quem eu contaria o meu segredo”.*

Trata-se de definir o perfil da pessoa a quem contaríamos os nossos segredos.

5. Depois, fazemos grupos aleatórios de 3 ou 4 alunos. O modo mais rápido é calcularmos, primeiro, quantos grupos queremos fazer, por exemplo, seis. Pedimos aos alunos que se enumerem até seis, o primeiro diz um, o segundo, dois, o terceiro, três, e, assim, até seis; o sétimo aluno diz um e voltamos ao início da enumeração, repetindo este sistema até que toda a classe, ordenadamente, tenha dito um número de um a seis.

Ao final, reúnem-se os números um com os números um, dois com dois e, assim, sucessivamente, até formar seis grupos.

6. A ordem para os grupos é obter uma única lista, e a forma de proceder é a seguinte:
  - Cada grupo tem uma folha em branco.
  - Elegem um secretário.
  - Leem o que foi escrito por todos os membros do grupo.
  - Escrevem uma lista resumida das características ou qualidades, acrescentando os elementos que cada um atribuiu e descartando os repetidos.
  - Elegem um porta-voz para ler em voz alta quando passarmos a palavra a ele.

7. Pontos em comum. Lemos as contribuições dos grupos e o tutor copia a lista definitiva na lousa.
8. Quando obtivermos a lista, pedimos aos alunos que, de forma individual, se deem uma nota de 0 a 10 em cada uma das características. Dez é a pontuação máxima e zero é a pontuação mínima, e são somados os pontos totais.

9. Para finalizar, pede-se a cada aluno que, na mesma folha com a qual iniciara a dinâmica ou em outra, escreva o seguinte:
- Seu nome e sobrenome.
  - A pontuação obtida.
  - Se gostaria de ser aluno ajudante e fazer parte do grupo. Se estaria disposto a receber o curso de formação para isto.
  - Se tivesse um problema na classe ou com colegas de outras salas a qual companheiro (a) de sua sala você pediria ajuda? Escreva o nome dele (a).
  - Por fim, sugerimos a eles que escrevam o nome de três colegas da classe, os quais gostariam que pertencessem ao grupo de alunos ajudantes. Diga-lhes que votem em três de seus companheiros (ver ficha 3).

A última fase da “votação” pode ser opcional, já que, às vezes, é melhor os alunos não vivenciem esse processo como uma “competição”, mas como uma reflexão conjunta.

## **Apêndice C - Autorização para os pais Pesquisa Equipes de Ajuda**



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



Campinas, maio de 2018.

Ilmo Sr. Pai ou responsável  
Colégio

A escola de seu filho(a) tem desenvolvido um projeto de trabalho com a convivência ética entre os alunos. Neste projeto está inserido um programa de apoio entre pares que consiste na participação efetiva dos alunos na organização da escola para que valores como a ajuda, a tolerância, o respeito, sejam presentes em seu cotidiano. Esse trabalho já tem sido implantado em diversos países do mundo e tem sido, comprovadamente, uma grande inovação das escolas internacionais. As chamadas "Equipes de Ajuda" já são frequentes na Espanha, implantadas em várias escolas pelo prof. Dr. José Maria Avilés Martínez que é seu precursor e nosso parceiro de trabalhos e pesquisas junto ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral).

Para maiores informações sobre este trabalho, pedimos que acessem o site [www.somoscontraabullying.org](http://www.somoscontraabullying.org)

Assim, consistindo-se num trabalho de rigor científico, para termos clareza e dados que nos permitam aperfeiçoar a proposta desenvolvida, realizaremos uma investigação sobre as características das ações dos alunos nas suas relações na escola.

Seu filho responderá a um questionário on line com perguntas fechadas sobre suas relações na escola durante o próprio período de aula.

Desta forma, gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a) neste estudo. Esclarecemos que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos entrevistados. Caso seja necessária alguma informação complementar, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Pedimos que, havendo concordância com tal participação, a autorização abaixo seja remetida à escola imediatamente.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico, estudo e transformação da realidade, esperamos contar com sua colaboração que, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta  
Departamento de Psicologia da Educação  
Faculdade de Ciências e Letras Unesp.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ (pai/mãe ou responsável)  
autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_ ano  
\_\_\_\_ a participar da pesquisa supracitada, respondendo às questões solicitadas e não se identificando.

Assinatura do pai/ mãe ou responsável

**Apêndice D – Caderno do aluno - equipes de ajuda - 2016**

Formação para alunos das  
Equipes de Ajuda

**CADERNO DO**  
**ALUNO**

1

OBRAS CONSULTADAS PARA ESSE MATERIAL:

- Avilés, José Martínez. Equipos de Ayuda: IES Parquesol. Formación de los Equipos de Ayuda. IES Parquesol: Valladolid, 2010-2011 (versão não publicada)
- Torremorell, María Carme Boqué. Guía de mediación escolar: programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Espanha: Editora Octaedro, 2002
- Torrego, Juan Carlos. La Ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar (Manual para la formación de alumnos ayudantes). Espanha: Narcea, 2013.
- Martínez, Jose Maria Avilés. Bullying: um guia para educadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

Equipe organizadora:

Darlene Ferraz Knoener  
Luciana Lapa  
Rafael Petta Daud  
Raul Alves  
Sandra Trambaioli De Nadai  
Sanderli Aparecida Bicudo Bonfim  
Thais Leite Bozza

Coordenação:

Luciene Regina Paulino Tognetta  
Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara

Supervisão e orientação:

José Maria Martínez Avilés  
Universidade de Valladolid – Espanha

2

**Stand By Me**

When the night has come  
 And the land is dark  
 And the moon is the only light we'll see  
 No I won't be afraid, No I won't be afraid  
 Just as long as you stand, stand by me

So darling, darling  
 Stand by me, oh, stand by me  
 Oh stand, stand by me  
 Stand by me

If the sky that we look upon  
 Should tumble and fall  
 Or the mountains should crumble to the sea  
 I won't cry, I won't cry  
 No I won't shed a tear  
 Just as long as you stand, stand by me

Whenever you're in trouble, won't you stand by me  
 Oh stand by me  
 oh won't you stand now?  
 stand by me

Link: [http://www.vaqalume.com.br/ben-e-king/stand-by-me-  
 traducao.html#xz3mfN3Gfa](http://www.vaqalume.com.br/ben-e-king/stand-by-me-traducao.html#xz3mfN3Gfa)

**Fique comigo (no sentido de "me apoie")**

Quando a noite chegar  
 e a terra estiver escura  
 E a lua for a única luz que veremos  
 Não, eu não vou ter medo, não, eu não vou ter medo  
 Contanto que você fique, fique comigo

Então parceiro, parceiro  
 Fique comigo, oh, fique comigo  
 Oh fique, fique comigo  
 Fique comigo.

Se o céu que vemos lá em cima  
 Desabar e cair  
 Ou as montanhas desmoronarem no mar  
 Eu não vou chorar, não vou chorar  
 Não, eu não vou derramar uma lágrima  
 Contanto que você fique, fique comigo.

Que ajuda que você está em apuros, você não vai ficar ao meu  
 lado?  
 Oh fique comigo  
 Oh você não ficará agora?  
 Fique comigo.

3

**Roteiro do dia:**

8h: Café, Recepção, Apresentação e Boas vindas  
 8h45: Integração e Conhecimento  
 10h15: Lanche da manhã  
 10h30: Relação de ajuda: fases  
 11h30: Almoço  
 12h30: Clima de classe e abordagem dos conflitos  
 13h: Comunicação: linguagem  
 13h50: Comunicação: escuta ativa  
 14h50: Sentimento Surpresa  
 15h: Lanche  
 15h30: Ajuda e colaboração  
 16h30: Avaliação do dia e encerramento  
 17h: Retorno às escolas

4

## Apresentação e conhecimento

### 1. Dinâmica: "O que você não sabe sobre mim..."

**Descrição:** Escrever algo que as pessoas presentes não saibam sobre você (em relação a qualquer assunto). Enquanto estiverem escrevendo, não poderão conversar entre si e nem tampouco permitir que o outro veja o que estiver escrevendo. Entregar sua folha ao responsável pela dinâmica. Quando todos tiverem terminado, as folhas serão colocadas no centro da roda com as frases para cima. Então, um jovem será convidado a pegar uma frase, imaginar de quem seja, explicar o porquê de sua escolha e entregar a pessoa. Nesse momento, nenhuma pessoa poderá fazer qualquer menção (discordando ou afirmando) sobre a frase entregue. A pessoa que recebeu o cartaz dará continuidade a atividade, fazendo o mesmo, até que todos tenham recebido. Depois de terminada essa primeira parte, começa-se a segunda etapa da atividade, na qual cada um falará se está a frase recebida está correta ou não e, caso não esteja, pegará a sua dizendo "o que você não sabe sobre mim..."

**Para refletir:** "Foi fácil escolher a quem pertencia a frase?" – "Foi fácil pensar em algo que ninguém sabia sobre você?" – "É fácil ou difícil surpreender os amigos e amigas? Por quê?"

**Conclusões:** formamos um grupo de pessoas diferentes. Devemos respeitar as situações e características de cada um. Cada um de nós tem algo interessante a dizer.

5

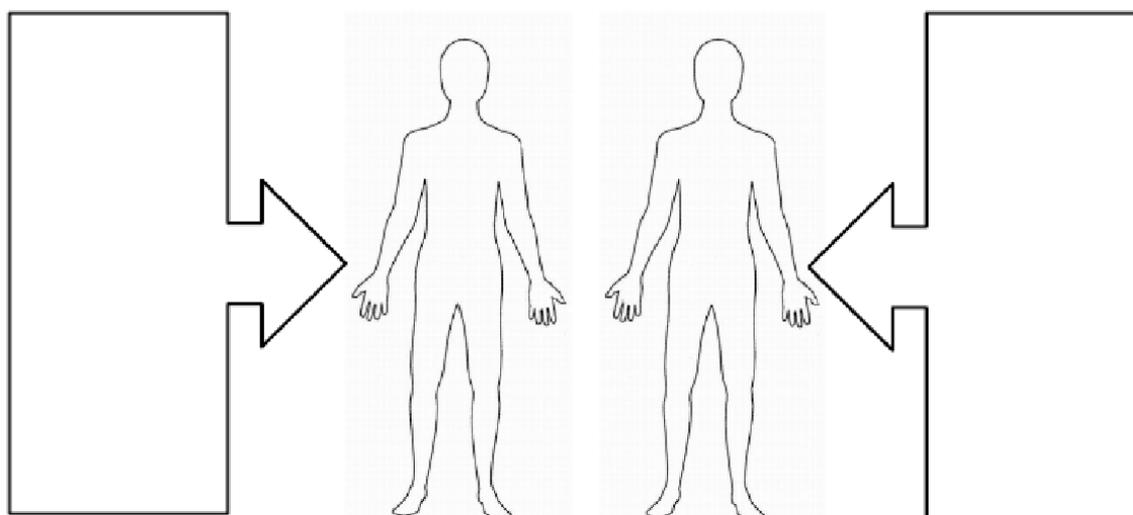
### 2. Dinâmica: "Quem é o aluno da Equipe de Ajuda? E eu?"

**Descrição:** Depois das 2 silhuetas prontas, uma representará o aluno que faz parte da Equipe de Ajuda e a outra um aluno que não faz parte. Tiras de papel com diversas palavras e frases serão coladas nas silhuetas dos bonecos em consenso com o grupo.

**Para refletir:** "Todos concordaram com as características que foram colocadas no aluno da Equipe de Ajuda e naquele que não é?" – "Há alguma característica que poderia estar nos dois cartazes?"

ALUNO DA EQUIPE DE AJUDA

ALUNO QUE NÃO É DA EQUIPE DE AJUDA



6

Para continuar refletindo: olhando para os dois cartazes, em qual deles você mais se encontra? Se hoje estão aqui, é porque seus amigos de classe veem em você as características dos alunos da Equipe de Ajuda. Portanto, uma autorreflexão:

Leia as sentenças e pinte o número correspondente a sua autorreflexão: 1 para pouco verdadeiro e 10 para totalmente verdadeiro.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quando surge um conflito, deixo-me levar pela atitude da maioria.										
Quando surge um conflito, proponho diferentes soluções possíveis.										
Quando há um conflito, permaneço indiferente e calado.										
Consigo entender como as pessoas envolvidas num conflito se sentem, mesmo que elas não demonstrem.										
Espero minha vez para falar nas discussões que temos na classe.										
Alegro-me quando consigo realizar algo que tinha me proposto a fazer.										
Suspeito quem são os que precisam de ajuda, ainda que não peçam abertamente.										
Tento ser aceito pela maioria e que tenham uma boa opinião sobre mim. Sei que há diferentes maneiras de resolver problemas e que cada uma tem consequências diferentes.										
Penso em como os outros se sentem, antes de fazer algo que possa incomodá-los.										
Procuro não ofender (xingar, menosprezar suas ideias, tirar sarro...) um companheiro durante uma discussão quando não estou de acordo com ele.										
Participo de jogos e atividades e me divirto com meus colegas de classe.										
Penso que os outros acreditam que podem ter meu apoio e podem confiar em mim.										
Compreendo como um colega se sente quando parece descontente.										

7

## Relação de Ajuda e as fases de Ajuda

### 1. Dinâmica: "Trabalhando em grupo..."

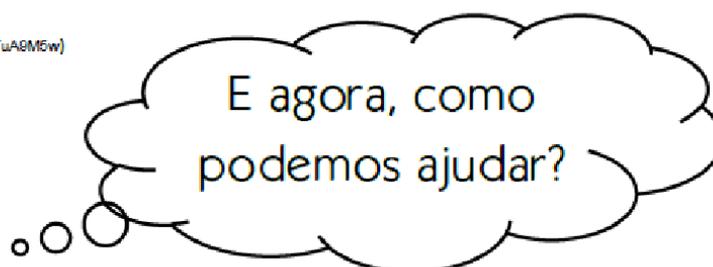
Vamos nos dividir em 2 grupos para construirmos juntos um objeto com sucata.

### 2. Vídeo: Marius (<https://www.youtube.com/watch?v=cFizTuA8M6w>)

*Sinopse: Marius é um garoto que sofre bullying.*

*Todos os dias, seus colegas...*

Liste suas ideias:




---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

8

### **Fases da Relação de Ajuda:**

3. **Vídeo: Almería – As intervenções de um integrante da Equipe de Ajuda.**

Enquanto discutimos, você pode fazer suas anotações:

1. APROXIMAÇÃO:
  
2. ACOMPANHAMENTO:
  
3. APROFUNDAMENTO:
  
4. SEGUIMENTO:
  
5. DISTANCIAMENTO:

9

## **Clima de classe e abordagem dos conflitos**

**Problema "O Cinema":** No sábado, você e sua turma combinaram de ir ao cinema. Ana, sua amiga, disse que queria ir, mas que não tinha dinheiro naquela hora e pediu-lhe emprestado para poder ir. Você tem algum dinheiro guardado, pois está querendo um celular novo e, como são amigas, você quer muito que ela vá também. Você não se importa de emprestar o dinheiro e Ana concordou em devolver a quantia na próxima segunda-feira durante a aula. Uma semana se passou e nada de Ana devolver o dinheiro.

Você lembrou-a várias vezes nessa semana sobre o pagamento que havia prometido. No entanto, ela te evita e parece não se importar com o compromisso. Além disso, hoje você a viu ensinando sobre a matéria a outras garotas, usando seu celular novo. **O que você faz?**

**escreva o que você faria nessa situação a partir de sua resposta iremos refletir sobre as diferentes formas de resolução de conflitos.**

É possível resolver o problema a partir da(o):

1. **COMPETIÇÃO (objetivos pessoais):** sempre busca conseguir o que apenas um quer, sem considerar o que acontece com o restante das pessoas. O objetivo é ganhar.
2. **EVITAMENTO ou EVASÃO (não se afronta):** se reconhece a existência do conflito, mas nenhuma das partes deseja enfrentá-lo e, então, evitam.
3. **COMODISMO (ceder ao outro):** o sujeito não faz valer seus interesses, cedendo diante de qualquer pessoa.
4. **COMPROMISSO ou NEGOCIAÇÃO (renuncia parcial para o acordo):** as partes chegam a um acordo sem renunciar aquilo que consideram fundamental, mas pode ceder em aspectos que consideram menos importantes.
5. **COLABORAÇÃO ou COOPERAÇÃO (juntos buscando alternativa):** ambas as partes entendem que são importantes cada objetivo e a relação entre eles, por isso decidem cooperar de forma coerente a seus princípios.

**Para refletir:** Sempre utilizamos uma única forma em todos os conflitos? Há outro estilo que se adequa melhor? E pior? Como lidamos com as pessoas que enfrentam/resolvem os conflitos de forma diferente da nossa?

10

## Comunicação: linguagem e sentimentos

### 1. Dinâmica: Dramatização "Você e seu dia de cão?"

#### "Você e seu dia de cão"

Você está vivendo uma situação conturbada: perdeu a hora de levantar, não deu tempo de arrumar o cabelo e você saiu correndo para não perder o ônibus. Quando chega na escola, ao descer do ônibus você pisa numa poça de lama e molha todo seu tênis branco e novo. Ao chegar na sala de aula, aquele grupo que já o atormenta todo dia, quando o vê descabelado e com os tênis sujos, zoam mais que o de costume e, mesmo aqueles que nunca riem de você, também acabam entrando na onda. Você sai da sala e se senta num canto do pátio sozinho. Algumas pessoas aproximam-se de você e perguntam o que aconteceu. Depois que você lhes conta, essa pessoa lhe diz:

**Como você se sentiria?**  
(escreva nos balões)

"Quem mandou você não olhar para onde pisa, você tem que limpar os pés antes de entrar!"  
\_\_\_\_\_

"Eu no seu lugar mandava todo mundo calar a boca e cuidar da sua vida!"  
\_\_\_\_\_

"Também não é pra tanto, vai! Isso não é o problema terem lhe falado isso"  
\_\_\_\_\_

"Imagino o quanto você está chateado com essa situação. Quanta coisa aconteceu num dia só. Que chatol! Você precisa de ajuda?"  
\_\_\_\_\_

11

#### ➤ Então, o que evitar?

Dar conselho	Ficar analisando a situação sob sua perspectiva
Mudar de assunto	Evitar um assunto
Insultar e xingar	Julgar as pessoas ou a decisão tomada
Mandar na pessoa	Diminuir a importância da situação
Bocejar, demonstrar desinteresse	Não olhar nos olhos
Distrair-se enquanto a pessoa fala	Esconder informações
Críticas aos envolvidos	

12

## Comunicação: escuta ativa

### 1. Técnicas da Escuta Ativa:

Técnica	Descrição da técnica	Exemplos
Mostrar interesse	Você não precisa estar de acordo ou desacordo, então use palavras neutras	"Você pode me falar mais sobre isso?"
Esclarecer	Perguntar ou pedir que se esclareça algo não compreendido	"E o que você fez nessa hora? Desde quando isso está acontecendo?"
Parafrasear	Repetir as ideias ou ações básicas	"Então, para você o problema é uma loucura" "Então, o que você disse é..." "Se não entendi mal, é que ..."
Refletir	Refletir sobre os sentimentos de quem está falando	"O que te chateia é..." "Poxa, isso te deixou chateado..."
Resumir	Repetir as ações e ideias principais	"Se compreendi, é que o Pedro brigou com o Diego e o Felipe ficou do lado do Pedro e disse ao professor! É isso?"
Reformular	Aceitar os sentimentos e ideias e expressá-los de uma maneira mais neutra: - evitando personalizar o problema - usando linguagem positiva - minimizando o negativo	"Entendo que isso que você sente pode realmente chatear qualquer um"  "O que você está dizendo é muito importante!"
Usar linguagem não verbal	Sorrir Concordar Manter contato visual (olhar nos olhos) Proximidade (distância adequada)	

13

### 2. Dinâmica das placas de Escuta Ativa:

Na escola, duas grandes amigas estudam em salas separadas. Mas na entrada da aula de hoje, ao se olharem, Ana sabia que algo não ia bem com a Bia. No intervalo, elas se encontram.

Ana: - Oi, Bia!  
Bia: - Oi, Ana!  
Ana: - Tudo bem?  
Bia: - Não, não tô muito bem...  
Ana: - Percebi. Você quer conversar?  
Bia: - Pode ser.  
Ana: - Vamos ali atrás da biblioteca, lá é bem sossegado.  
Ambas caminham em silêncio até lá...  
Bia: - Sabe, Ana, tem tanta coisa acontecendo... lá em casa, minha mãe e meu pai tem brigado muito, meu irmão não tá nem aí pra gente, minha vó internada há 2 semanas e a gente tendo que se virar ao acompanhá-la sem ajuda dos meus tios...  
Ana: - Nossa, Bia... tudo isso acontecendo!? Você deve estar se sentindo bem triste com esse turbilhão de problemas...  
Bia: - Tô sim. E sabe o que mais?  
Ana: - Hum...  
Bia: - A Carol!  
Ana: - O que tem a Carol?  
Bia: - Ela tá estranha comigo!  
Ana: - Como assim estranha?  
Bia: - Ela tá super distante, nem conversa mais, quando chego na roda ela sai e quando as garotas combinam de se encontrar a tarde ela nunca vai...  
Ana: - Entendi, além de todos esses problemas, sua melhor amiga não está presente e você deve estar se sentindo deixada de lado, deve estar se sentindo sozinha...  
Bia: - Sim, é assim mesmo que me sinto. Tenho até a impressão que eu fiz algo, sabe?  
Ana: - ... Humn...  
Bia: - Mas acho que eu não fiz, não que eu me lembre.  
Ana: - Mas me diga, o que faz você pensar que é com você o problema?

Bia: - Nada especificamente, mas é que antes andávamos juntas o tempo todo, nos falávamos o tempo todo.

Ana: - Humn, deixe-me ver se entendi: você acha que a Carol se afastou de você, uma vez que ela não está te procurando e imagina que algo que você fez pode tê-la chateado, porém, sem você ter intenção. É isso?  
Bia: - Exatamente isso.

Ana: - Ah, isso é bem chato mesmo! A gente se culpa às vezes, né...

Bia: - É... e não sei o que fazer. Não mesmo! Mas será que é isso mesmo ou eu estou exagerando? O que você acha?

Ana: - Eu vejo que tudo isso está te chateando muito e algo precisa ser feito para você não se sentir assim. O que você acha que resolveria isso?

Bia: - Então, pensei em falar com ela? Mas se ela está chateada não vai querer me ouvir, você sabe como ela é teimosa, como ela é dona da verdade né?!

Ana: - Risco corremos sempre, mas tentar vai te fazer bem?

Bia: - Acho que sim!

Ana: - E você precisa de ajuda nisso?

Bia: - Até gostaria, mas acho melhor conversar sozinha com ela.

Ana: - Mas então, vamos pensar juntas pra essa conversa ter um resultado positivo... como você começaria essa conversa?

Bia: - Não sei. O que você faria no meu lugar?

Ana: - Acho a conversa uma boa. E se você começar falando de como se sente com esse afastamento e perguntar se algo aconteceu?

Bia: - Tem que começar assim, né?!

Ana: - Não é que tem, mas penso que falar o que você sente, vai te fazer bem, não é?!

Bia: - Acho que sim.

Bate o sinal

Ana: - Temos que voltar pra aula.

Bia: - Sim. Obrigada pela conversa. Só de falar com você já me sinto melhor

Ana: - Que bom! Se precisar de ajuda em algo, me avise.

➤ **AGORA, EM GRUPO, ANALISEM OS PRINCÍPIOS DA ESCUTA ATIVA DESCRITOS NAS PLACAS E VEJAM, NO TEXTO, ONDE CADA UM DELES ESTÁ EXPLÍCITO. PARTILHEMOS!**

14

### 3. Video: Almeria – As intervenções de um integrante da Equipe de Ajuda

Depois de assistir o vídeo, novamente, analise as intervenções do aluno da Equipe de Ajuda e preencher o quadro abaixo:

<i>O aluno da equipe de ajuda:</i>	<i>Sím</i>	<i>Não</i>
1- Olhou-o atentamente nos olhos?		
2- Fez gestos de afirmação com a cabeça ou com pequenas falas (hum ....)?		
3- Teve uma expressão receptiva e acolhedora?		
4- Manteve uma distância adequada para o outro não se sentir invadido?		
5- Manteve uma postura corporal que mostrasse sua atenção a ele?		
6- Persistiu em se manter interessado e disponível		

Outras anotações sobre suas percepções no vídeo:

---



---



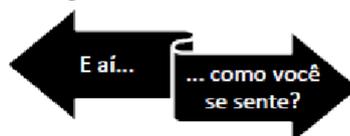
---



---

### 4. Sentimento surpresa:

Procure por esse espaço lugares em que você poderá olhar para dentro de si e pensar em como você se sente em diferentes situações. Coloque os papéis na água e... boa viagem!



15

## Ajuda e colaboração

### 1. Jogo das possibilidades (Tognetta, L. R. P. Bullying: quem tem medo? uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor - Americana, SP : Adonis, 2015.)

**Material:** roleta e fichas com situações problema.

**Descrição:** as cartas são distribuídas sobre a mesa. Os cinco jogadores rodam a roleta. A ordem estabelecida na roleta é a ordem dos jogadores: quem tirar o número 1 será o primeiro, quem tirar o 2 será o segundo, e assim por diante. Se o jogador cair na coluna "Pula a vez", ele deverá ficar uma rodada sem jogar. Cada jogador roda a roleta em sua vez. Para cada número retirado, o jogador deve procurar uma carta que tenha o número indicado. Ele então lê para os colegas e todos devem escrever as possibilidades de resolver o problema no caderno do aluno. Mas atenção: cada jogador tem de pensar num jeito de resolver o problema de forma que todos os envolvidos sejam respeitados. Todos devem ler sua possibilidade de solução e todas as soluções são discutidas. Para cada situação, o grupo de jogadores deve escolher a melhor solução apresentada.

**Situação 1:** Mariana é uma menina bastante alta para a sua idade. Quando corre, ela parece desengonçada. Jonas e sua turma correm atrás dela o tempo todo só para vê-la correr. Todos da classe riem. Como podemos ajudar Mariana?  
Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 2:** Bruna é uma garota tímida e tem vergonha de tudo. No dia de seu aniversário, Bruna avisou que não queria que cantassem "Com quem será...". Na hora do "Parabéns a você", Pedro começou a cantar e a falar o nome do menino de quem Bruna gosta. Ela ficou muito envergonhada. Como podemos ajudar Bruna?  
Quais possibilidades?

---



---



---

16

**Situação 3:** Cristina e Débora possuem um *iPhone*, mas Cláudia não tem condições econômicas para adquirir um. Ela já pediu aos seus pais, mas eles disseram não poder comprar. Cristina e Débora ficam, o tempo todo, debochando de Cláudia por ela não ter um telefone igual ao delas e a excluem do grupo de meninas. Como podemos ajudar Cláudia?

Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 4:** Pedro gosta muito de música sertaneja. Jonas descobriu e espalhou para a turma toda que Pedro é caipira. Todos tiram sarro de Pedro por seu gosto musical e ele não se sente bem com isso. Como podemos ajudar Pedro?

Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 5:** Rafael está sempre perto de Wesley, que é o menino mais bagunceiro da escola. Toda vez que Wesley apronta, sobra bronca para Rafael, que está chateado com essa situação. Como podemos ajudar Rafael?

Quais possibilidades?

---



---



---

17

**Situação 6:** Marcos é gordinho, tímido e não fala com quase ninguém. Na saída, os meninos, liderados por Gustavo, sempre dão tapas na cabeça de Marcos, que permanece em silêncio e nunca revida. Marcos sente-se muito triste e humilhado. Como podemos ajudar Marcos?

Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 7:** Todos os dias, o tempo todo, os colegas da classe de Roberto ficam correndo atrás dele no recreio e baixando-lhe as calças na frente todos. Os meninos fazem isso e riem dele. Roberto já pediu para que parassem, mas os colegas nem dão ouvidos. Como podemos ajudar Roberto?

Quais possibilidades?

---



---



---

Lembrando que para ajudar a pessoa num conflito:

1. Não se pode resolver o problema pela pessoa;
2. Deve aproximar e ver se a pessoa quer ser ajudada;
3. Usar uma linguagem assertiva e as técnicas da Escuta Ativa;
4. Pensar em várias possibilidades;
5. Como não se resolve, pode-se levantar pontos positivos e negativos para a tomada de decisão por parte da pessoa que precisa de ajuda

**Para refletir:**

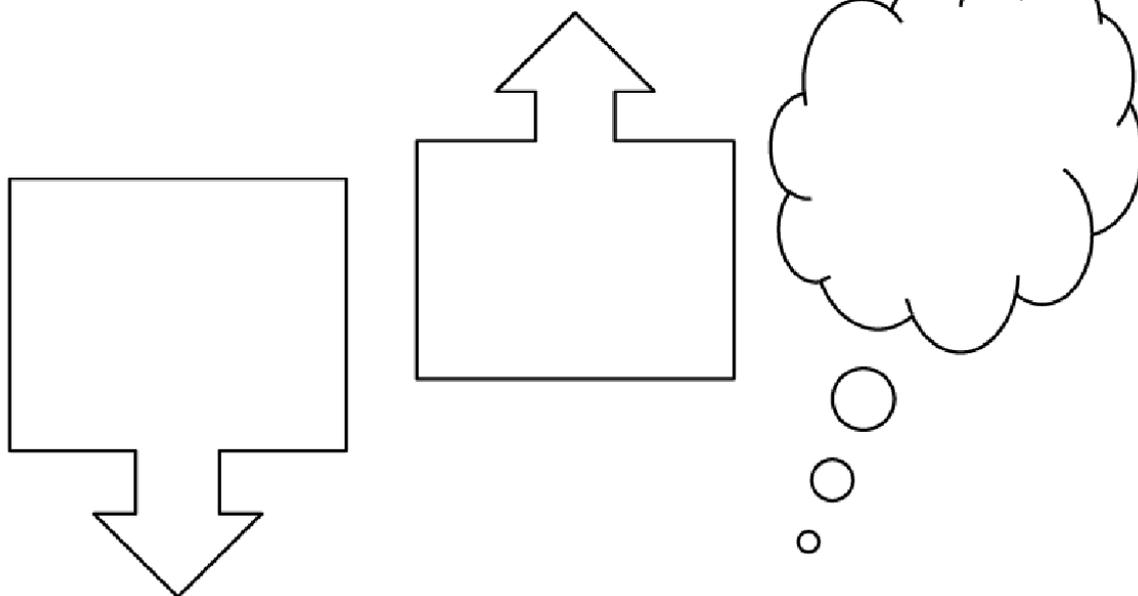
É fácil tomar decisões?

Como fazemos normalmente?

Aprendemos os passos necessários para ajudar os amigos em seus problemas?

18

*Avaliação do dia* – pra você completar e depois compartilhar com a gente...



Apêndice E – Caderno do professor - equipes de ajuda - 2016

Formação para alunos das  
Equipes de Ajuda

**C A D E R N O   D O**

**A L U N O**

OBRAS CONSULTADAS PARA ESSE MATERIAL:

- Aviles, José Martinez. Equipos de Ayuda: IES Parquesol. Formación de los Equipos de Ayuda. IES Parquesol: Valladolid, 2010-2011 (versão não publicada)
- Torremorell, Maria Carme Boqué. Guía de mediación escolar: programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Espanha: Editora Octaedro, 2002
- Torrego, Juan Carlos. La Ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar (Manual para la formación de alumnos ayudantes). Espanha: Narcea, 2013.
- Martinez, Jose Maria Aviles. Bullying: um guia para educadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

Equipe organizadora:

Darlene Ferroz Knoener  
 Luciana Lapa  
 Rafael Petta Daud  
 Raul Alves  
 Sandra Trambaiolli De Nadi  
 Sanderli Aparecida Bicudo Bonfim  
 Thais Leite Bozza

Coordenação:

Luciene Regina Paulino Tognetta  
 Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara

Supervisão e orientação:

José Maria Martínez Avilés  
 Universidade de Valladolid - Espanha

2

**Stand By Me**

When the night has come  
 And the land is dark  
 And the moon is the only light we'll see  
 No I won't be afraid, No I won't be afraid  
 Just as long as you stand, stand by me

So darling, darling  
 Stand by me, oh, stand by me  
 Oh stand, stand by me  
 Stand by me

If the sky that we look upon  
 Should tumble and fall  
 Or the mountains should crumble to the sea  
 I won't cry, I won't cry  
 No I won't shed a tear  
 Just as long as you stand, stand by me

Whenever you're in trouble, won't you stand by me  
 Oh stand by me  
 oh won't you stand now?  
 stand by me

Link: <http://www.vagalume.com.br/ben-e-king/stand-by-me-traducao.html#ixzz3mfN3Gfaj>

**Fique comigo (no sentido de "me apoie")**

Quando a noite chegar  
 e a terra estiver escura  
 E a lua for a única luz que veremos  
 Não, eu não vou ter medo, não, eu não vou ter medo  
 Contanto que você fique, fique comigo

Então parceiro, parceiro  
 Fique comigo, oh, fique comigo  
 Oh fique, fique comigo  
 Fique comigo.

Se o céu que vemos lá em cima  
 Desabar e cair  
 Ou as montanhas desmoronarem no mar  
 Eu não vou chorar, não vou chorar  
 Não, eu não vou derramar uma lágrima  
 Contanto que você fique, fique comigo.

Que ajuda que você está em apuros, você não vai ficar ao meu lado?  
 Oh fique comigo  
 Oh você não ficará agora?  
 Fique comigo.

3

## Roteiro do dia:

8h: Café, Recepção, Apresentação e Boas vindas  
 8h45: Integração e Conhecimento  
 10h15: Lanche da manhã  
 10h30: Relação de ajuda: fases  
 11h30: Almoço  
 12h30: Clima de classe e abordagem dos conflitos  
 13h: Comunicação: linguagem  
 13h50: Comunicação: escuta ativa  
 14h50: Sentimento Surpresa  
 15h: Lanche  
 15h30: Ajuda e colaboração  
 16h30: Avaliação do dia e encerramento  
 17h: Retorno às escolas

4

## Apresentação e conhecimento

*No bloco "Apresentação e conhecimento", os alunos falarão sobre si e sobre características específicas do aluno da Equipe de Ajuda. Na primeira dinâmica, os alunos escreverão algo sobre si que ninguém do grupo sabe e então, como é descrito abaixo, eles terão que tentar adivinhar a quem pertence as frases que estarão no meio da roda. A reflexão proposta é sobre o fato de todos terem algo interessante a dizer e, também sobre serem diferentes mesmo sendo de um único grupo.*

*Na segunda dinâmica, os alunos formarão 2 grupos e nesses grupos desenharão a silhueta de um adolescente. Uma silhueta representará o aluno que é das Equipes de Ajuda e a outra um aluno que não é. Em seguida, todos se reunirão em roda. Passará entre eles uma caixa contendo várias palavras e ações: Fofoqueiro, Comprometido, Responsável, Tenta ajudar, Sabe ouvir, Esquiva-se dos problemas alheios, Disponível, Julga, Coloca-se no lugar do outro, Enfrenta os problemas, Animador, Envolve-se em problemas graves, Intrusivo, Respeitoso, Líder, Atencioso, Confiável, Pensa somente em si, Aconselha, Veste-se conforme a moda, Vaidoso, Culto, Organizado, Observador, Tem iniciativa, Tem valor positivo de si mesmo. Cada jovem sorteará uma e então deverá colá-la na personagem correspondente "Esse é um valor ou é uma atitude de um aluno da Equipe de Ajuda?". Quando todas as palavras/frases estiverem coladas, o condutor da dinâmica deverá sugerir anotações no Caderno do Aluno e, em seguida uma autorreflexão, tendo como base a tabela.*

### 1. Dinâmica: "O que você não sabe sobre mim..."

**Descrição:** Escrever algo que as pessoas presentes não saibam sobre você (em relação a qualquer assunto). Enquanto estiverem escrevendo, não poderão conversar entre si e nem tampouco permitir que o outro veja o que estiver escrevendo. Entregar sua folha ao responsável pela dinâmica. Quando todos tiverem terminado, as folhas serão colocadas no centro da roda com as frases para cima. Então, um jovem será convidado a pegar uma frase, imaginar de quem seja, explicar o porquê de sua escolha e entregar a pessoa. Nesse momento, nenhuma pessoa poderá fazer qualquer menção (discordando ou afirmando) sobre a frase entregue. A pessoa que recebeu o cartaz dará continuidade a atividade, fazendo o mesmo, até que todos tenham recebido. Depois de terminada essa primeira parte, começa-se a segunda etapa da atividade, na qual cada um falará se está a frase recebida está correta ou não e, caso não esteja, pegará a sua dizendo "o que você não sabe sobre mim..."

**Para refletir:** "Foi fácil escolher a quem pertencia a frase?" – "Foi fácil pensar em algo que ninguém sabia sobre você?" – "É fácil ou difícil surpreender os amigos e amigas? Por quê?"

**Conclusões:** formamos um grupo de pessoas diferentes. Devemos respeitar as situações e características de cada um. Cada um de nós tem algo interessante a dizer.

5

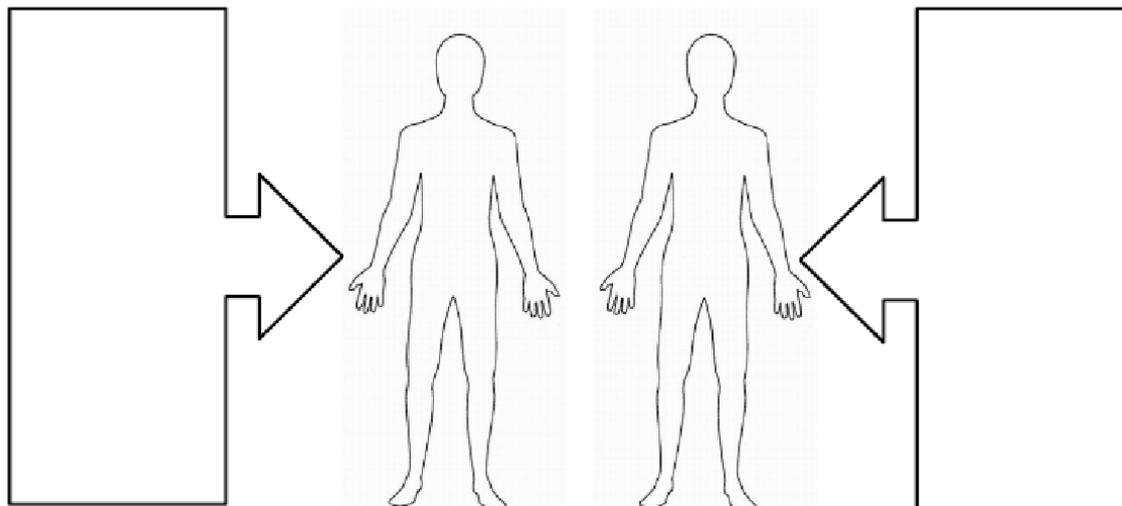
## 2. Dinâmica: “Quem é o aluno da Equipe de Ajuda? E eu?”

**Descrição:** Depois das 2 silhuetas prontas, uma representará o aluno que faz parte da Equipe de Ajuda e a outra um aluno que não faz parte. Tiras de papel com diversas palavras e frases serão coladas nas silhuetas dos bonecos em consenso com o grupo.

**Para refletir:** “Todos concordaram com as características que foram colocadas no aluno da Equipe de Ajuda e naquele que não é?” – “Há alguma característica que poderia estar nos dois cartazes?”

ALUNO DA EQUIPE DE AJUDA

ALUNO QUE NÃO É DA EQUIPE DE AJUDA



6

**Para continuar refletindo:** olhando para os dois cartazes, em qual deles você mais se encontra? Se hoje estão aqui, é porque seus amigos de classe veem em você as características dos alunos da Equipe de Ajuda. Portanto, uma autorreflexão:

Leia as sentenças e pinte o número correspondente a sua autorreflexão: 1 para pouco verdadeiro e 10 para totalmente verdadeiro.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quando surge um conflito, deixo-me levar pela atitude da maioria.										
Quando surge um conflito, proponho diferentes soluções possíveis.										
Quando há um conflito, permaneço indiferente e calado.										
Consigo entender como as pessoas envolvidas num conflito se sentem, mesmo que elas não demonstrem.										
Espero minha vez para falar nas discussões que temos na classe.										
Alegro-me quando consigo realizar algo que tinha me proposto a fazer.										
Suspeito quem são os que precisam de ajuda, ainda que não peçam abertamente.										
Tento ser aceito pela maioria e que tenham uma boa opinião sobre mim.										
Sei que há diferentes maneiras de resolver problemas e que cada uma tem consequências diferentes.										
Penso em como os outros se sentem, antes de fazer algo que possa incomodá-los.										
Procuro não ofender (xingar, menosprezar suas ideias, tirar sarro...) um companheiro durante uma discussão quando não estou de acordo com ele.										
Participo de jogos e atividades e me divirto com meus colegas de classe.										
Penso que os outros acreditam que podem ter meu apoio e podem confiar em mim.										
Compreendo como um colega se sente quando parece descontente.										

7

## Relação de Ajuda e as fases de Ajuda

*Neste bloco, os alunos aprenderão sobre as fases da relação de ajuda. Para começar esse reflexão, serão divididos em 2 grupos que receberão ordens distintas. No primeiro momento da dinâmica, um grupo receberá a ordem de construir algo com sucata, enquanto o outro grupo receberá a ordem de, após 5 minutos, destruírem o que o outro grupo havia construído. Então, parte-se para o segundo momento da dinâmica, o grupo que destruiu recebe a ordem de construir algo e o segundo grupo, que havia construído recebe a ordem de, após 5 minutos, ajudar o outro grupo a terminar o que estavam fazendo. Discute-se.*

*Depois dessa dinâmica, os alunos assistirão o Vídeo do "Marius" (<https://www.youtube.com/watch?v=eFizTuA9M5w>). No entanto, os condutores da dinâmica pararão na cena de violência e perguntarão "E agora, como a gente pode ajudar?". Aqui, os alunos serão incentivados a pensarem estratégias de ajuda e deverão listá-las no caderno do aluno. Partilharemos as ideias anotadas. Em seguida, haverá uma apresentação teórica sobre as fases da relação de ajuda, suas características e ações: aproximação, acompanhamento, aprofundamento, seguimento e distanciamento. Aqui também, os alunos terão a sua disposição para fazerem anotações sobre as fases em seus cadernos.*

### 1. Dinâmica: "Trabalhando em grupo..."

Vamos nos dividir em 2 grupos para construirmos juntos um objeto com sucata.

### 2. Vídeo: Marius (<https://www.youtube.com/watch?v=eFizTuA9M5w>)

*Sinopse: Marius é um garoto que sofre bullying. Todos os dias, seus colegas...*

Liste suas ideias:

---



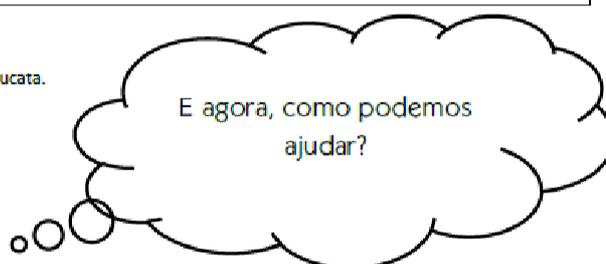
---



---



---



8

### Fases da Relação de Ajuda:

#### 3. Vídeo: Almeria – As intervenções de um integrante da Equipe de Ajuda.

Enquanto discutimos, você pode fazer suas anotações:

1. APROXIMAÇÃO:

2. ACOMPANHAMENTO:

3. APROFUNDAMENTO:

4. SEGUIMENTO:

5. DISTANCIAMENTO:

9

## Clima de classe e abordagem dos conflitos

*Neste bloco, trabalharemos com os alunos as diferentes formas de abordagem e resolução dos conflitos. Eles terão que escrever em tiras de papel como resolveriam o caso abaixo. Todas as ideias serão colocadas numa caixa, em seguida, cada aluno sorteará uma outra tira e terá que analisar o que há de igual ou diferente na solução apresentada por essa pessoa (não é preciso nomear). Enquanto partilha-se as análises, comentamos sobre as 5 formas de enfrentar os conflitos: **COMPETIÇÃO** (objetivos pessoais), **EVITAMENTO/EVASÃO** (não se afronta), **COMODISMO** (ceder ao outro), **COMPROMISSO/NEGOCIAÇÃO** (renuncia parcial para o acordo) e **COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO** (juntos buscando alternativa).*

**Problema "O Cinema":** No sábado, você e sua turma combinaram de ir ao cinema. Ana, sua amiga, disse que queria ir, mas que não tinha dinheiro naquela hora e pediu-lhe emprestado para poder ir. Você tem algum dinheiro guardado, pois está querendo um celular novo e, como são amigas, você quer muito que ela vá também. Você não se importa de emprestar o dinheiro e Ana concordou em devolver a quantia na próxima segunda-feira durante a aula. Uma semana se passou e nada de Ana devolver o dinheiro.

Você lembrou-a várias vezes nessa semana sobre o pagamento que havia prometido. No entanto, ela te evita e parece não se importar com o compromisso. Além disso, hoje você a viu ensinando sobre a matéria a outras garotas, usando seu celular novo. **O que você faz?**

**escreva o que você faria nessa situação. a partir de sua resposta iremos refletir sobre as diferentes formas de resolução de conflitos.**

É possível resolver o problema a partir da(o):

1. **COMPETIÇÃO** (objetivos pessoais): sempre busca conseguir o que apenas um quer, sem considerar o que acontece com o restante das pessoas. O objetivo é ganhar.
2. **EVITAMENTO/EVASÃO** (não se afronta): se reconhece a existência do conflito, mas nenhuma das partes deseja enfrentá-lo e, então, evitam.
3. **COMODISMO** (ceder ao outro): o sujeito não faz valer seus interesses, cedendo diante de qualquer pessoa.

4. **COMPROMISSO/NEGOCIAÇÃO** (*renuncia parcial para o acordo*): as partes chegam a um acordo sem renunciar aquilo que consideram fundamental, mas pode ceder em aspectos que consideram menos importantes.
5. **COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO** (*juntos buscando alternativa*): ambas as partes entendem que são importantes cada objetivo e a relação entre eles, por isso decidem cooperar de forma coerente a seus princípios.

**Para refletir:** Sempre utilizamos uma única forma em todos os conflitos? Há outro estilo que se adegue melhor? E pior? Como lidamos com as pessoas que enfrentam/resolvem os conflitos de forma diferente da nossa?

## Comunicação: linguagem e sentimentos

*Os alunos serão divididos em 4 grupos e dramatizarão a cena "Você e seu dia de cão", com finais diferentes. Os alunos responderão em seus cadernos do aluno, como se sentiram se lhe respondessem isso. A ideia é que eles se coloquem no lugar do outro. Depois disso, o formador e os alunos refletirão sobre os sentimentos envolvidos em cada final: CULPABILIZANDO A VÍTIMA, MENOSPREZANDO O SENTIMENTO ALHEIO, ACONSELHANDO e RECONHECENDO O SENTIMENTO ALHEIO/OFERECENDO AJUDA. Será tratado sobre os princípios de uma linguagem construtiva e o que deve-se evitar.*

### 1. Dinâmica: Dramatização "Você e seu dia de cão?"

#### "Você e seu dia de cão"

Você está vivendo uma situação conturbada: perdeu a hora de levantar, não deu tempo de arrumar o cabelo e você saiu correndo para não perder o ônibus. Quando chega na escola, ao descer do ônibus você pisa numa poça de lama e molha todo seu tênis branco e novo. Ao chegar na sala de aula, aquele grupo que já o atormenta todo dia, quando o vê descabelado e com os tênis sujos, zoam mais que o de costume e, mesmo aqueles que nunca riem de você, também acabam entrando na onda. Você sai da sala e se senta num canto do pátio sozinho. Algumas pessoas aproximam-se de você e perguntam o que aconteceu. Depois que você lhes conta, essa pessoa lhe diz:

11

**Como você se sentiria?**  
(escreva nos balões)

"Quem mandou você não olhar para onde pisa, você tem que limpar os pés antes de entrar!"

\_\_\_\_\_

"Eu no seu lugar mandava todo mundo calar a boca e cuidar da sua vida!"

\_\_\_\_\_

"Também não é pra tanto, vai! Isso não é o problema terem lhe falado isso"

\_\_\_\_\_

"Imagino o quanto você está chateado com essa situação. Quanta coisa aconteceu num dia só. Que chato! Você precisa de ajuda?"

\_\_\_\_\_

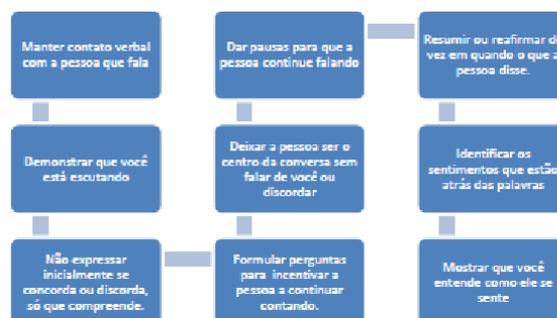
### ➤ Então, o que evitar?

Dar conselho	Ficar analisando a situação sob sua perspectiva
Mudar de assunto	Evitar um assunto
Insultar e xingar	Julgar as pessoas ou a decisão tomada
Mandar na pessoa	Diminuir a importância da situação
Bocejar, demonstrar desinteresse	Não olhar nos olhos
Distrair-se enquanto a pessoa fala	Esconder informações
Críticas aos envolvidos	

12

## Comunicação: escuta ativa

Apresentaremos, aqui, a estratégia da Escuta Ativa. Depois dessa introdução, os alunos ouvirão um diálogo entre duas pessoas (este diálogo está descrito no caderno no aluno, mas nesse primeiro momento, não serão orientados a acompanhá-lo). Depois, eles serão divididos em 2 grupos e receberão as placas com as frases abaixo. Terão que verificar em qual momento do diálogo os princípios da escuta ativa foram explicitados. Ao término desse trabalho em grupo, o diálogo será apresentado novamente e eles deverão levantar as placas nos momentos oportunos. Os alunos assistirão, novamente, o vídeo de Almeria e terão que atentar-se quanto as ações sugeridas no quadro e fazer as devidas anotações.



Os alunos também serão encaminhados para o lanche, porém, antes de disso serão convidados a fazerem a participarem de uma outra dinâmica: ao som da música "Stand by me", deverão procurar os espaços destinados ao "Sentimento Surpresa" e deverão fazê-lo de maneira individual e silenciosa: colocar as tiras de papel na água e a partir da abertura das tiras pensar em como se sentem nas situações descritas: meus pais gritam comigo – meu irmão pega alguma coisa minha sem me pedir – meu professor me diz na frente de todo mundo que fiz um péssimo trabalho – meus amigos me excluem do grupo – não tenho com quem sair nos finais de semana – minha mãe mexe nas minhas coisas – alguém me convida para uma festa – alguém percebe meu esforço para fazer algo.

13

### 1. Técnicas da Escuta Ativa:

Técnica	Descrição da técnica	Exemplos
Mostrar interesse	Você não precisa estar de acordo ou desacordo, então use palavras neutras	"Você pode me falar mais sobre isso?"
Esclarecer	Perguntar ou pedir que se esclareça algo não compreendido	"E o que você fez nessa hora? Desde quando isso está acontecendo?"
Parafrasear	Repetir as ideias ou ações básicas	"Então, para você o problema é uma loucura" "Então, o que você disse é..." "Se não entendi mal, é que ..."
Refletir	Refletir sobre os sentimentos de quem está falando	"O que te chateia é..." "Poxa, isso te deixou chateado..."
Resumir	Repetir as ações e ideias principais	"Se compreendi, é que o Pedro brigou com o Diego e o Felipe ficou do lado do Pedro e disse ao professor! É isso?"
Reformular	Aceitar os sentimentos e ideias e expressá-los de uma maneira mais neutra: - evitando personalizar o problema - usando linguagem positiva - minimizando o negativo	"Entendo que isso que você sente pode realmente chatear qualquer um"  "O que você está dizendo é muito importante!"
Usar linguagem não verbal	Sorrir Concordar Manter contato visual (olhar nos olhos) Proximidade (distância adequada)	

14

## 2. Dinâmica das placas de Escuta Ativa:

Na escola, duas grandes amigas estudam em salas separadas. Mas na entrada da aula de hoje, ao se olharem, Ana sabia que algo não ia bem com a Bia. No intervalo, elas se encontram.

Ana: - Oi, Bia!

Bia: - Oi, Ana!

Ana: - Tudo bem?

Bia: - Não, não tô muito bem...

Ana: - Percebi. Você quer conversar?

Bia: - Pode ser.

Ana: - Vamos ali atrás da biblioteca, lá é bem sossegado.

Ambas caminham em silêncio até lá...

Bia: - Sabe, Ana, tem tanta coisa acontecendo... lá em casa, minha mãe e meu pai tem brigado muito, meu irmão não tá nem aí pra gente, minha vó internada há 2 semanas e a gente tendo que se virar ao acompanhá-la sem ajuda dos meus tios...

Ana: - Nossa, Bia... tudo isso acontecendo!? Você deve estar se sentindo bem triste com esse turbilhão de problemas...

Bia: - Tô sim. E sabe o que mais?

Ana: - Humn...

Bia: - A Carol?

Ana: - O que tem a Carol?

Bia: - Ela tá estranha comigo!

Ana: - Como assim estranha?

Bia: - Ela tá super distante, nem conversa mais, quando chego na roda ela sai e quando as garotas combinam de se encontrar a tarde ela nunca vai...

Ana: - Entendi, além de todos esses problemas, sua melhor amiga não está presente e você deve estar se sentindo deixada de lado, deve estar se sentindo sozinha...

Bia: - Sim, é assim mesmo que me sinto. Tenho até a impressão que eu fiz algo, sabe?

Ana: - ... Humn

Bia: - Mas acho que eu não fiz, não que eu me lembre.

Ana: - Mas me diga, o que faz você pensar que é com você o problema?

Bia: - Nada especificamente, mas é que antes andávamos juntas o tempo todo, nos falávamos o tempo todo.

Ana: - Humn, deixe-me ver se entendi: você acha que a Carol se afastou de você, uma vez que ela não está te procurando e imagina que algo que você fez pode tê-la chateado, porém, sem você ter intenção. É isso?

Bia: - Exatamente isso.

Ana: - Ah, isso é bem chato mesmo! A gente se culpa às vezes, né...

Bia: - É... e não sei o que fazer. Não mesmo! Mas será que é isso mesmo ou eu estou exagerando? O que você acha?

Ana: - Eu vejo que tudo isso está te chateando muito e algo precisa ser feito para você não se sentir assim. O que você acha que resolveria isso?

Bia: - Então, pensei em falar com ela? Mas se ela está chateada não vai querer me ouvir, você sabe como ela é teimosa, como ela é dona da verdade né?!

Ana: - Risco correremos sempre, mas tentar vai te fazer bem?

Bia: - Acho que sim!

Ana: - E você precisa de ajuda nisso?

Bia: - Até gostaria, mas acho melhor conversar sozinha com ela.

Ana: - Mas então, vamos pensar juntas pra essa conversa ter um resultado positivo... como você começaria essa conversa?

Bia: - Não sei. O que você faria no meu lugar?

Ana: - Acho a conversa uma boa. E se você começar falando de como se sente com esse afastamento e perguntar se algo aconteceu?

Bia: - Tem que começar assim, né?!

Ana: - Não é que tem, mas penso que falar o que você sente, vai te fazer bem, não é?!

Bia: - Acho que sim.

Bate o sinal

Ana: - Temos que voltar pra aula.

Bia: - Sim. Obrigada pela conversa. Só de falar com você já me sinto melhor

Ana: - Que bom! Se precisar de ajuda em algo, me avise.

➤ **AGORA, EM GRUPO, ANALISEM OS PRINCÍPIOS DA ESCUTA ATIVA DESCRITOS NAS PLACAS E VEJAM, NO TEXTO, ONDE CADA UM DELES ESTÁ EXPLÍCITO. PARTILHEMOS!**

15

## 3. Vídeo: Almeria – As intervenções de um integrante da Equipe de Ajuda

Depois de assistir o vídeo, novamente, analise as intervenções do aluno da Equipe de Ajuda e preencher o quadro abaixo:

<i>O aluno da equipe de ajuda:</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1- Olhou-o atentamente nos olhos?		
2- Fez gestos de afirmação com a cabeça ou com pequenas falas (hum ....)?		
3- Teve uma expressão receptiva e acolhedora?		
4- Manteve uma distância adequada para o outro não se sentir invadido?		
5- Manteve uma postura corporal que mostrasse sua atenção a ele?		
6- Persistiu em se manter interessado e disponível		

Outras anotações sobre suas percepções no vídeo:

---



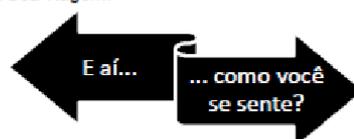
---



---

## 4. Sentimento surpresa:

Procure por esse espaço lugares em que você poderá olhar para dentro de si e pensar em como você se sente em diferentes situações. Coloque os papéis na água e... boa viagem!



16

## Ajuda e colaboração

Os alunos se dividirão em grupos e realizarão o *Jogo das Possibilidades*, que é descrito abaixo. Ao término do jogo, refletiremos com eles sobre a intervenção do aluno da Equipe de Ajuda, orientando-os sobre:

- não resolver o problema pela pessoa,
- aproximar-se para ver se a pessoa quer ser ajudada,
- a necessidade do uso de uma linguagem assertiva e sobre as técnicas da Escuta Ativa,
- pensar várias possibilidades de resolução de conflito,
- que como não se resolve problemas dos outros, deverão levantar pontos positivos e negativos para a tomada de decisão por parte da pessoa que precisa de ajuda.

### 1. Jogo das possibilidades (Tognetta, L. R. P. *Bullying: quem tem medo? uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor* - Americana, SP: Adonis, 2015.)

**Material:** roleta e fichas com situações problema.

**Descrição:** as cartas são distribuídas sobre a mesa. Os cinco jogadores rodam a roleta. A ordem estabelecida na roleta é a ordem dos jogadores: quem tirar o número 1 será o primeiro, quem tirar o 2 será o segundo, e assim por diante. Se o jogador cair na coluna "Pula a vez", ele deverá ficar uma rodada sem jogar. Cada jogador roda a roleta em sua vez. Para cada número retirado, o jogador deve procurar uma carta que tenha o número indicado. Ele então lê para os colegas e todos devem escrever as possibilidades de resolver o problema no caderno do aluno. Mas atenção: cada jogador tem de pensar num jeito de resolver o problema de forma que todos os envolvidos sejam respeitados. Todos devem ler sua possibilidade de solução e todas as soluções são discutidas. Para cada situação, o grupo de jogadores deve escolher a melhor solução apresentada.

**Situação 1:** Mariana é uma menina bastante alta para a sua idade. Quando corre, ela parece desengonçada. Jonas e sua turma correm atrás dela o tempo todo só para vê-la correr. Todos da classe riem. Como podemos ajudar Mariana?  
Quais possibilidades?

---



---



---

17

**Situação 2:** Bruna é uma garota tímida e tem vergonha de tudo. No dia de seu aniversário, Bruna avisou que não queria que cantassem "Com quem será...". Na hora do "Parabéns a você", Pedro começou a cantar e a falar o nome do menino de quem Bruna gosta. Ela ficou muito envergonhada. Como podemos ajudar Bruna?

Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 3:** Cristina e Débora possuem um iPhone, mas Cláudia não tem condições econômicas para adquirir um. Ela já pediu aos seus pais, mas eles disseram não poder comprar. Cristina e Débora ficam, o tempo todo, debochando de Cláudia por ela não ter um telefone igual ao delas e a excluem do grupo de meninas. Como podemos ajudar Cláudia?

Quais possibilidades?

---



---



---

**Situação 4:** Pedro gosta muito de música sertaneja. Jonas descobriu e espalhou para a turma toda que Pedro é caipira. Todos tiram sarro de Pedro por seu gosto musical e ele não se sente bem com isso. Como podemos ajudar Pedro?

Quais possibilidades?

---



---



---

18

**Situação 5:** Rafael está sempre perto de Wesley, que é o menino mais bagunceiro da escola. Toda vez que Wesley apronta, sobra bronca para Rafael, que está chateado com essa situação. Como podemos ajudar Rafael?

Quais possibilidades?

---



---



---



---

**Situação 6:** Marcos é gordinho, tímido e não fala com quase ninguém. Na saída, os meninos, liderados por Gustavo, sempre dão tapas na cabeça de Marcos, que permanece em silêncio e nunca revida. Marcos sente-se muito triste e humilhado. Como podemos ajudar Marcos?

Quais possibilidades?

---



---



---



---

**Situação 7:** Todos os dias, o tempo todo, os colegas da classe de Roberto ficam correndo atrás dele no recreio e baixando-lhe as calças na frente todos. Os meninos fazem isso e riem dele. Roberto já pediu para que parassem, mas os colegas nem dão ouvidos. Como podemos ajudar Roberto?

Quais possibilidades?

---



---



---



---

19

Lembrando que para ajudar a pessoa num conflito:

1. Não se pode resolver o problema pela pessoa;
2. Deve aproximar e ver se a pessoa quer ser ajudada;
3. Usar uma linguagem assertiva e as técnicas da Escuta Ativa;
4. Pensar em várias possibilidades;
5. Como não se resolve, pode-se levantar pontos positivos e negativos para a tomada de decisão por parte da pessoa que precisa de ajuda

Para refletir:

É fácil tomar decisões?

Como fazemos normalmente?

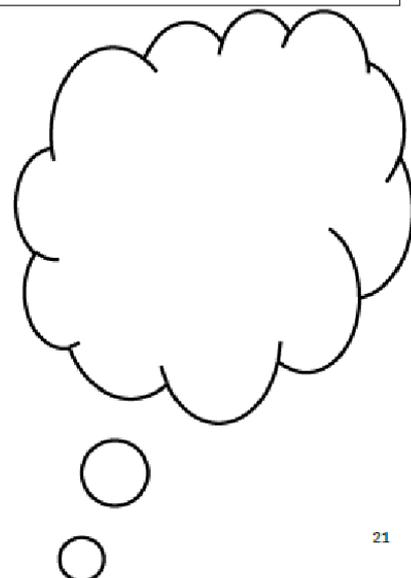
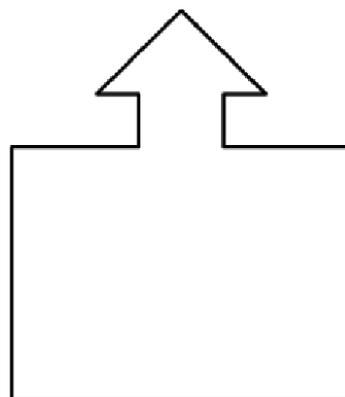
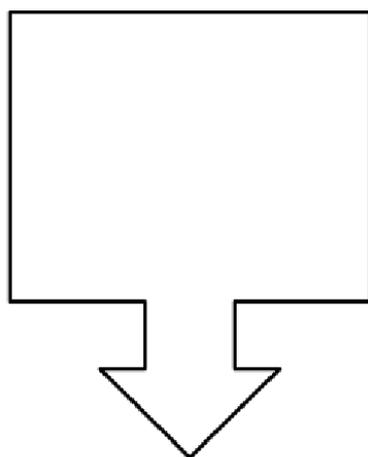
Aprendemos os passos necessários para ajudar os amigos em seus problemas?

20

## Avaliação do dia – pra você completar e depois compartilhar com a gente...

Nesta folha eles avaliarão o dia, escrevendo o que foi bom no quadro que tem a seta para cima, o que foi ruim imagem que tem a seta para baixo e, por fim, alguma sugestão "que tal?!" no balãozinho. Essa folha será destacada e entregue aos formadores, porém sem necessitar nomeação.

O dia será encerrado com os agradecimentos, a entrega dos certificados e com a dinâmica final ("das flores"), com o vídeo da "Gentileza"



## Apêndice F – Fotos das formações

Imagem 1: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Recepção dos alunos pelo Clubinho da gentileza



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Recepção dos professores das escolas participantes



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 3: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – A professora Luciene e as crianças do Clubinho da Gentileza dão boas-vindas aos alunos e aos professores.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 4: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – O professor espanhol José Maria Avilés Martínez, idealizador das equipes de ajuda, gravou um vídeo de saudação aos estudantes brasileiros.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 5: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Os professores Raul Alves de Souza e Sanderli Ap. Bicudo Bomfim trabalhando com os alunos durante a formação.



Fonte: acervo pessoal

Imagem 6: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Alunos em atividade: discutindo as características de um aluno da Equipe de Ajuda.



Fonte: Acervo Pessoal

Imagem 7: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Alunos em atividade: discussões em grupo fundamentam o trabalho em equipe.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 8: Primeira formação das Equipes de Ajuda – 3/10/15 – Ao final da formação, os alunos receberam um certificado.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 9: Logos Equipes de ajuda



A UNIÃO FAZ A FORÇA

EMEF – Virginia Mendes  
Vasconcelos – Campinas/SPColégio Bandeirantes – São  
Paulo/SPEMEF Dr. João Alves do Santos –  
Campinas/SP

\*Podem dizer / Não têm, quem sabe no futuro\*

EMEF – Ângelo Corassa Filho –  
Paulínia/SPEMEF – Victor Szczepanski e Souza  
e Silva- Paulínia/SPColégio Integrado – São João da Boa  
Vista/SPEMEF Prof. Zeferino Vaz –  
Campinas/SP



Escola Comunitária – Campinas/SP



Stance Dual School – São Paulo/SP



Colégio Biocêntrico – Nova  
Odessa/SP

Fonte: acervo pessoal

Imagem 10: I encontro Nacional das Equipes de Ajuda – 9/03/2017 –  
Apresentação dos alunos sobre o trabalho da Equipe de Ajuda em sua escola



Fonte: acervo pessoal

Imagem 11: I encontro Nacional das Equipes de Ajuda – 9/03/2017 – Troca de brasões entre as escolas participantes



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 12: I encontro Nacional das Equipes de Ajuda – 9/03/2017 – Troca de brasões entre as escolas participantes



Fonte: Acervo pessoal

**Apêndice G – Certificado formação de equipes de ajuda – alunos**¶  
¶  
¶  
¶

# CERTIFICADO

outorgado a¶

«Nome\_completo»¶

¶

Concluiu a atividade de formação para alunos das **Equipes de Ajuda**, ¶  
oferecido pelo **Grupo de Pesquisas em Educação Moral - GEPEM - Unesp/Unicamp** ¶  
com a carga horária de 8 horas no dia \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_. ¶

¶



## Apêndice H - Reuniões de acompanhamento das Equipes de Ajuda - 8 encontros

### Sugestões de conteúdos e temas para as reuniões de acompanhamento das Equipes de Ajuda

Tema/Conteúdo	Atividade	Livro - professor	Livro – aluno	Observações
<b><i>1º Encontro de Acompanhamento</i></b>				
Retomada da formação geral	Depois da formação, qual a definição da Equipe de Ajuda para cada um deles – Targeta individual para que cada um escreva a sua opinião e depois socializam em grupo. Para socialização das ideias, cada um, cola sua definição num bombom e dá “de presente” para um dos colegas.			
Brasão e Identificação da Equipe de Ajuda	Explicação do brasão e da identificação (atividade feita com o tutor no decorrer do mês).			
Site	Divulgação do site <a href="http://www.somoscontraobullying.org.br">www.somoscontraobullying.org.br</a>			
<b>TAREFAS</b> (Com coordenador(a) da Equipe de Ajuda)	A partir das principais definições do grupo, preparam papéis coloridos para colocar nos murais da escola – 1ª atividade de divulgação.	Plano de divulgação – p. 82 – Ponto 2 em diante.	Plano de divulgação – p. 97	

	Logo/Brasão da Equipe e identificação da Equipe de Ajuda			Trabalho em pequenos grupos Escolha do brasão.
<b><i>2º Encontro de Acompanhamento</i></b>				
<b>RETOMADA DAS TAREFAS</b>	Divulgação Brasão			
Confidencialidade	Exercício da confidencialidade (Pensar com o grupo sobre as situações em que a confidencialidade precisa ser dispensada)	Página 22 (Atentar para exemplos diferentes dos do caderno, mais próximos da realidade, contexto e faixa etária de cada grupo)	Página 21	Dividi-los em 7 grupos e pedir que cada grupo discuta uma situação. Depois partilhar no grupo maior e discutir a confidencialidade.
Atuação da Equipe de Ajuda (se der tempo)	Discutir com os alunos, nos casos em que entenderam que podem atuar, como fariam?			
<b>TAREFA</b> (Com coordenador(a) da Equipe de Ajuda)	Planejamento de identificação Organizar grupo de comunicação (Ex. WhatsApp)			
<b><i>3º Encontro de Acompanhamento</i></b>				
<b>RETOMADA DAS TAREFAS</b>	Identificação e grupo de comunicação			
Qualidades dos alunos das Equipes de Ajuda	“Meu rosto no espelho”	Páginas 17 e 18	Páginas 15 e 16	Exige preparação prévia: espelhos e etiquetas
Discussão de casos hipotéticos	Análise de casos		Página 90	
<b>TAREFA</b> (Com coordenador(a) da Equipe de Ajuda)	AJUDA - Conheço alguém a quem podemos ajudar?	Página 21	Página 19	Trabalho individual e depois em pequenos grupos. Listar os casos para apresentar no

				próximo encontro com o formador do GEPEM.
<b>4º Encontro de Acompanhamento</b>				
Ajuda – Casos da Escola	Discussão de casos da própria escola com base na atividade do “Alguém que podemos ajudar”)			
	Plano de como ajudar os colegas que foram mencionados com base nos processos de ajuda.	Referência para o professor dos passos do Processo de Ajuda – Página 77	Página 45	
<b>TAREFA</b> (Com coordenador(a) da Equipe de Ajuda)	Retomar os princípios e valores da Equipe de Ajuda	Página 21	Página 20	
<b>5º Encontro de Acompanhamento (Se acontecer num mesmo semestre)</b>				
Casos da escola que têm necessidade.	Discussão do andamento dos casos de alunos que têm sido acompanhados pela Equipe de Ajuda. “Onde chegamos com os colegas?” “Quais as atividades desenvolvidas com as turmas?”  Aplicação de avaliação do primeiro período de atuação da Equipe de Ajuda.			Além da avaliação coletiva, usar a ficha modelo de “Avaliação dos trabalhos das Equipes de Ajuda” .

Tema/Conteúdo	Atividade	Livro - professor	Livro – aluno	Observações
<b>5º Encontro de Acompanhamento: Comunicação</b>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>São duas propostas de atividades, dependendo do tempo disponível há que se escolher apenas uma delas.</li> </ul>				
Diferenças perceptivas na comunicação	<p>Agora vá e conte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedir que os alunos levem seus Cadernos do aluno ou preparar folhas de sulfite</li> <li>- lápis de cor</li> </ul>	<p>Página 54 (escolher uma das 3 histórias que será a que será contada como “telefone sem fio” – sugerimos a história 2)</p>	<p>Página 52</p>	<p>Sugerir a turma a brincadeira de “telefone sem fio”, no entanto ao invés de palavra será contada uma história (na página 54 do livro do professor há 3 histórias, nós sugerimos a número 2). Depois da primeira pessoa contar a segunda ela dirá “agora vá e conte” e, então, ela contará a segunda pessoa e assim por diante. Ao término, cada aluno desenhará a história que ouviu na página 52 do caderno do aluno (ou em outra folha caso não tenham o caderno). Partilham-se os desenhos e verificam-se as diferenças. Segue a discussão sobre isso (quais foram as diferenças? Alguém acrescentou algo? Alguém diminuiu algo da história? Isso acontece na vida real? Quando? Como?</p>
	<p>Erros comuns na comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preparar uma caixa com as palavras: MUDAR DE ASSUNTO – CRITICAR – ROTULAR – INSULTAR – INTERROMPER – JULGAR – MANDAR – NÃO DAR IMPORTÂNCIA – BOCEJAR – DISTRAI-SE – ACONSELHAR.</li> </ul>			<p>Convidam-se 2 alunos para terem uma conversa (sobre qualquer assunto fictício) e numa caixa estão as palavras dos erros mais comuns na comunicação: MUDAR DE ASSUNTO – CRITICAR – ROTULAR – INSULTAR – INTERROMPER – JULGAR – MANDAR – NÃO DAR</p>

				<p>IMPORTÂNCIA – BOCEJAR – DISTRAI-SE – ACONSELHAR.</p> <p>Conforme a conversa segue sorteia-se uma palavra por vez e então quem estiver falando na conversa faz o que estava descrito no papel.</p> <p>Ao término, discutir como se sentem diante desses erros, se os cometemos e o que fazemos...</p>
TAREFA PARA TUTOR FAZER NO PROXIMO ENCONTRO	<p>- Ações corretas na comunicação / Treinaremos a prática da escuta ativa</p> <p>- Organizarem uma aula de tutoria sobre linguagem (podem usar as mesmas dinâmicas)</p>	Páginas 58 a 60	Página 58 e 59	<p>Elaborar com 2 dos alunos um teatro rápido de uma conversa entre um casal, para análise posterior (página 59)</p> <p>E depois dessa análise pode-se voltar ao quadro da página 58</p>
<b><i>6º Encontro de Acompanhamento: Escuta ativa e assertividade</i></b>				
Escuta ativa				Retomar os conceitos do quadro da página 58.
Assertividade	Autoafirmação e/ou Mensagens em primeira pessoa	Página 61	Página 65 (princípios do “expressar-se assertivamente” na página 64)	Os alunos deverão responder individualmente a página 65. E depois partilhar no grupo grande. Discutir com eles sobre como ser assertivo em sua fala.
TAREFA PARA OS TUTORES FAZEREM NO PRÓXIMO ENCONTRO	Fábula dos 6 sábios cegos	Páginas 35 e 36	Páginas 34 a 36	É uma sugestão de autoavaliação
<b><i>7º Encontro de Acompanhamento: Empatia</i></b>				
	Fábula dos 6 sábios cegos	Páginas 35 e 36	Páginas 34 a 36	Eles se reunirão em grupos para partilhar as percepções

Empatia	O hospital	Página 62	Página 67	Baixar o vídeo sugerido, disponível no Youtube com legenda, anteriormente, e preparar um slide com rostos de algumas pessoas que apareceram no vídeo (pode-se dar pause no vídeo e dar um print na tela), para que eles falem o que lembram que cada um estava vivendo e como se sentem. Lembraram de alguns casos e outros não. Discutir como não lembramos o que eles estão passando se soubermos de suas situações a menos de 2 minutos? Por que lembramos de uns e outros não? Só de olhar para as pessoas temos como saber o que se passa com elas? E na nossa vida, imaginamos tudo isso? Discutir: como experimentamos a EMPATIA no nosso trabalho das equipes de ajuda?
TAREFA PARA OS TUTORES FAZEREM NO PROXIMO ENCONTRO	- O que significa mostrar empatia?  - organizar uma aula de tutoria sobre Empatia		Pag. 66	
<b><i>8º Encontro de Acompanhamento: Cyberbullying</i></b>				
	Retomada da tarefa sobre Empatia – página 66 do livro do aluno			
Cyberbullying				
Avaliação dos encontros	“eu sou maior do que era antes, estou melhor do que era ontem...”			

	<ul style="list-style-type: none"><li>- baixar o vídeo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mc1ANOYexll">https://www.youtube.com/watch?v=mc1ANOYexll</a>) antecipadamente, e deixar tocando enquanto os alunos respondem a dinâmica “o que eu pensava antes e o que penso agora”</li><li>- preparar copias da avaliação</li></ul>			
TAREFA PARA OS TUTORES FAZEREM NO PROXIMO ENCONTRO	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organizar uma aula de tutoria sobre cyberbullying</li></ul>			

## Apêndice I – Instrumentos – Todos 2018

Sobre você:

Sexo: \_\_\_\_\_ Sua idade é \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Participa das Equipes de Ajuda: ( ) Sim ( ) Não

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso não há respostas erradas.

### PARTE 1 – VOCÊ E SEUS COLEGAS...

1. Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já foi agredido, maltratado, humilhado na frente dos outros, ameaçado ou caçado por algum(a) colega na escola? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca aconteceu
- ( ) sim, uma única vez já aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido isso

2- Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca aconteceu
- ( ) sim, uma única vez aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido

3- Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: Você já viu alguém que é ou que tenha sido insultado, agredido, ameaçado, maltratado, intimidado, caçado com apelidos pejorativos em sua escola? Com que frequência você presenciou essas cenas nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca vi ninguém sendo humilhado ou maltratado por um colega
- ( ) sim, uma única vez isso aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido

4. Assinale **uma das alternativas da parte azul** (antes de ter Equipes de Ajuda na escola) e **uma das alternativas da parte rosa** (agora, com as Equipes de Ajuda na escola) de acordo com os fatos descritos abaixo:



## Apêndice J - Depoimentos Equipes de Ajuda

### A. R. - membro da Equipe de Ajuda do Colégio Rainha da Paz/SP:

“Oi, meu nome é Ana, eu sou do 6º ano do Colégio Rainha da Paz de São Paulo e estou na Equipe de Ajuda.

- O que mudou em você depois que entrou na equipe de ajuda? Olha, quando eu entrei na equipe de ajuda, eu percebi que as pessoas tinham confiança em mim. Quando eu entrei no 6º ano eu achei que as pessoas não gostavam de mim, não tinham confiança em mim, porque eu não tinha muitos amigos, mas agora que entrei nas equipes de ajuda, eu percebi o quão as pessoas querem que ajude e elas e o quanto elas querem que eu me aproxime delas.

- Você acha que as outras escolas deveriam ter equipes de ajuda? Por que? Eu acho que sim, elas deveriam ter a equipes de ajuda acompanhando elas, porque eu posso ter um conflito com algum colega, eu “tipo” eu não sei como resolver, mas “tipo”, a equipe de ajuda quando entrou aqui nessa escola ela tipo fez eu perceber como os alunos poderiam resolver sozinhos e se não conseguissem resolver sozinhos, eles poderiam pedir ajuda com o pessoal da “equipe de ajuda”. Então, sim, eu acho que deveriam ter nas outras escolas.

- O que muda na escola quando ela tem equipes de ajuda? A escola, porque os professores, assim, não precisam ficar tão preocupados quanto eles ficam, porque eles sabem que têm alunos que estão querendo ajudar e tendo a responsabilidade de ajudar os outros alunos.

- Como os outros da escola veem você? Eu acho que eles me veem como uma pessoa que quer realmente, muito mesmo ajudar os outros, como aconteceu que uma aluna daqui mesmo veio pedir ajuda que estava com medo da outra amiga ficar com as amigas que tratavam mal ela, e aí eu falei: olha, conversa com ela e explica seus sentimentos e eu quero que você fale o medo que você tem, porque ela vai entender, porque ela é sua melhor amiga. E, uns vinte minutos depois, a menina que recebeu a conversa, veio me agradecer falando: “Obrigada, obrigada por ter ajudado a gente!”, e então eu respondi: “De nada!”. Então, eu fiquei muito feliz porque foi minha primeira ação na equipe de ajuda.

- Você gosta de participar da equipe de ajuda? Por que? Amo, amo, amo, amo, amo. Porque assim, eu vejo que as pessoas querem que ajude elas e eu também gosto muito de participar das equipes de ajuda porque depois eu consigo fazer novas amizades, porque na equipe de ajuda, quando eu ajudei um conflito que aconteceu, eu fiz amizade com as pessoas que estavam ali dentro daquele conflito, então eu não sou de fazer muitos amigos em pouco tempo, então me ajudou também no meu caso.

- Alguma coisa mais para falar da equipe de ajuda? Tenho, a formação da equipe de ajuda. Assim, se você for participar da equipe de ajuda, você tem que pensar uma coisa, você tem que estudar, mas não é o estudar de tipo, ai eu tenho que ler livro, eu tenho que pesquisar na internet, não, você tem que pesquisar e estudar como é a pessoa que você vai ajudar, e quais são as pessoas que estão tendo conflitos com ele ou com ela. Você também tem que prestar atenção nos sentimentos das pessoas, porque você pode falar uma coisa que pode machucar os sentimentos sendo que você não queria machucar, então assim, se você for entrar na equipe de ajuda, vai fundo, mas, vai com cuidado.”

### **Equipes de Ajuda - E.M.E.F Virginia Mendes Antunes de Vasconcelos Campinas/SP:**

“Eu sou o F., aluno do 7º ano da escola Viginia. Eu sou o L. do 8º ano. Eu sou a C. e sou do 7º ano. Eu sou o N. e sou do 6º ano. Eu sou a D. e sou do 7º ano. Eu sou a N.e sou do 7º ano.

- Porque as equipes de ajuda são tão importantes? Eu vou responder o que ela tinha respondido. É tipo assim, quando uma pessoa daqui da escola vê que a gente tá ajudando as outras, vão se interessar e vão querer fazer parte do grupo. Aí assim vão se espalhando para a escola e vai melhorando mais a educação e o modo de agir dos outros alunos. (F.). Eu me sinto lisonjeado porque afinal a gente pode fazer alguma diferença na escola sobre o bullying, sobre as agressões, etc., porque falar é fácil, agora a gente ta aqui para fazer a diferença. (L.). Eu e sinto muito bem fazendo parte da equipe de ajuda porque eu sinto que eu tenho respeito, e que as pessoas podem vir até mim e se abrir, e eu acho que é muito bom para os alunos, porque pode fazer com que eles fiquem melhor na sua saúde mental e também melhor a lógica, essas coisas. (C.). Porque a gente pode ajudar o próximo a se colocar no lugar do próximo e sentir que ele tá sentindo e ajudar a melhorar a situação. (D.)

- Você acha que deveriam existi equipes de ajuda em toda as escolas? Por que? Eu acho que sim por causa que na minha escola ajudou muito a diminuir as brigas e está sendo muito bom aqui. (N.)

- O que você acha que mudou com as equipes de ajuda? Eu acho que mudou que as pessoas que não se abriam, que eram muito fechadas, não tinham muito contato com as outras pessoas, começaram a se abrir com a gente e procurou a gente para resolver os problemas delas, para ajudar elas, e achar uma solução. (D.)

### **EMEF Dr. João Alves dos Santos - Campinas/SP**

- “Qual a importância das Equipes de Ajuda na Escola? As equipes e ajuda serve para que aquelas pessoas que se sentem mais excluídas possam ter com quem conversar, sabe? Para que elas possam desabafar sobre aqueles problemas que elas não conseguem resolver sozinhas, o que torna a gente, pelo menos para mim, muito importante. As equipes de ajuda servem também para que aquelas pessoas que acabam fazendo bullying com outras pessoas, a gente possa ajudar aqueles que sofrem bullying, essas coisas assim, porque tipo, no meu caso por exemplo, que já passei por momentos de bullying, é difícil sabe?! E quem já passou, puder ajudar outras pessoas, é muito importante, então é legal ver situações que a gente não conviveu muito, mas sempre sem se meter muito na situação para que o aluno possa resolver sozinho, sabe?! Então, a gente aprende várias coisas no grupo de ajuda, coisas que a gente já sabia, mas que conseguindo viver e passar para outros alunos o que a gente aprendeu, é muito legal, sabe?! As equipes de ajuda servem para que aqueles alunos novos que chegaram na escola agora, possam se relacionar com outras pessoas, e elas ajudam também para que os outros alunos que já eram da escola possam conviver e saber lidar com situações que sejam novas para eles também e elas ajudam também aqueles alunos que estão sofrendo bullying ou que são excluídos na escolas, sejam orientados para que consigam superar, então, para a gente que faz parte do grupo de ajuda, é muito importante por que aprender com nosso orientador e poder passar para os outros alunos é muito importante para a gente.

- O que é mais importante na formação dos alunos? Acho que a gente recebeu uma formação assim que é tipo para respeitar o que a pessoa está passando, ouvir o problema dela e dar nossa opinião sem julgar por que o nosso julgamento as vezes acaba prejudicando ao em vez de ajudar”.

### **EMEF Zeferino Vaz - Campinas/SP**

“Eu sou a aluna A. B. e fui escolhida para ser ajudante da equipe de ajuda e estou muito feliz, é uma imensa gratidão, porque eu pensei que meus amigos não fossem me escolher, porque eu era meio que a esquecidinha da sala, era puro interesse, sabe? E quando eu fui escolhida, foi uma alegria, foi numa sexta-feira e alegrou minha semana inteira, foi uma grande emoção, não tenho nem palavras para descrever quando eu fui chamada, e para mim, ajudar as pessoas é a melhor coisa, porque eu não gosto de ver as pessoas tristes e nem chorando”.

### **G. do Colégio Bandeirantes - São Paulo/SP**

“Olá, meu nome é G. e sou membro das equipes de ajuda do colégio bandeirantes. Hoje eu vou responder umas perguntinhas para vocês entenderem um pouco melhor sobre como rola esse projeto. Vamos começar?”

- O que mudou em você depois que entrou na equipe de ajuda? Na minha opinião, eu acho que o principal é que eu me tornei mais atenciosa com as pessoas e minha volta, não somente se elas aparentavam estar tristes ou felizes, mas, foram pequenos detalhes que mostravam como elas se sentiam por dentro.

- Você acha que as outras escolas deveriam ter equipes de ajuda? Por que? Na minha humilde opinião eu acho que toda as escolas deveriam ter equipes de ajuda, porque para os jovens muitas vezes, só de saber que tem alguém do seu lado para se você precisar tudo fica muito mais fácil, os seus problemas ficam mais leves. Então, na minha opinião, todo o colégio deveria ter um projeto, seja ele como as equipes de ajuda mesmo, ou um parecido.

- O que muda em uma escola que tem equipes de ajuda? O principal é que o espírito de ajuda entra nas pessoas, porque o seu amigo pode ser um membro, ou seu amigo pode ter sido ajudado, por isso, uma coisa encadeia a outra, o membro da equipe de ajuda, ajuda essa pessoa, ela se lembra disso e ajuda o próximo, dessa forma, é formado uma grande corrente do bem.

- Como vocês acham que os outros alunos da escola veem vocês? Depois de muito esforço, muito mesmo, nós somos a primeira equipe, depois de muita luta, eu posso dizer que as outras pessoas da escola veem a gente como amigos, como pessoas que estão lá para ajudar eles, e esse era nosso objetivo principal, porque não precisa ser seu grande confidente ou uma pessoa antes do coordenador, é só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.

- Você gosta de participar da equipe de ajuda? Por que? Eu posso dizer que sim, eu amo fazer parte da equipe de ajuda, apesar de no começo eu ter ficado um pouco insegura, eu não sabia se eu tinha as características necessárias, se era um projeto legal mesmo, hoje eu adoro.

Começou com uma ideia legal que evoluiu para uma coisa mais legal ainda e que ao meu ver tem tudo para ser um projeto ainda melhor, acho que isso é o principal, eu adoro. Poder falar que eu faço parte de algo como isso, dessa corrente do bem como eu já tinha dito anteriormente, é fantástico, eu tenho muito orgulho...para, para, para que ainda não acabou, eu quero falar uma última coisa, para finalizar, eu quero dizer que se aparecer a oportunidade de você participar da equipe e você acreditar que é o certo, não hesite, se jogue de cabeça que é uma coisa bem legal e que vale a pena, eu recomendo pelo menos. E se você precisa de ajuda da equipe de ajuda, é só chamar a gente, a gente tá aqui do lado. É isso, espero que vocês tenham entendido um pouquinho mais gostado, tchau, tchau!”

### **Transcrição de vídeos**

“O principal objetivo de ter uma equipe de ajuda aqui na escola é de melhorar a convivência escolar e conseqüentemente tornar o ambiente mais agradável e acolhedor.”

“O que mudou em mim quando eu virei membro da equipe de ajuda? Eu acho que foi tipo, o meu olhar sabe, o meu olhar mudou eu comecei a ver as pessoas de um jeito diferente, comecei a ter um olhar mais sensível e eu comecei a me colocar mais no lugar dos outros e imaginar o que eu vejo todo dia não é o que a pessoa vive, cada um tem sua vida os seus problemas e o que cabe a nós é ajudar e fazer tudo melhorar no ambiente escolar”.

### **Colégio Bandeirantes – São Paulo/SP**

“O que realmente muda quando a gente faz parte de um projeto como esse? Bem a gente responde a essa pergunta a gente pode olhar para outra pergunta afinal, a equipe de ajuda realmente vale a pena? é uma coisa que vale a pena investir? Sim, a gente acha a ideia bem legal. É as respostas são meias variadas, tem muita gente aqui na escola que acha que o projeto não vai pra frente por diversos motivos, principalmente a gente que faz parte dela sabe a diferença que a gente pode fazer no dia de alguém e é por isso que a gente se esforça para que o projeto aconteça. Você não precisa ser da equipe de ajuda pra ajudar ninguém e a gente não é como se fosse um tipo de elite no colégio nós somos ombros amigos, pessoas nas quais, você pode se apoiar, se as pessoas começassem a olhar para os problemas dos outros e enxerga-los como seus próprios o mundo seria muito melhor, esse o propósito da equipe de ajuda espalhar essa mensagem do bem para as pessoas do bem”.

### **EMESFM Vitor Paulínia/SP**

“Eu sou aluna da escola Vitor e participei da equipe de ajuda no ano passado. Bom o que significa equipe de ajuda pra mim? Pra mim equipe de ajuda não significa ser melhor do que ninguém, significa lutar para fazer a diferença na escola lutar pra ver as pessoas bem, uma coisa que eu sempre carreguei comigo, desde o início da equipe de ajuda ajudar as pessoas faz bem à alma e eu sempre lutei pra levar esse espírito pra dentro da equipe e eu acho que todos abordaram muito bem esse espírito eu via a nossa equipe forte, unida, todos juntos pra levar uma boa convivência a escola e isso não mudou só na convivência entre os alunos, mas com os

professores, e com os outros funcionários, que até então a gente não tinha tanto contato assim. Uma das nossas experiências, mais marcantes como a gente disse isso no discurso foi a do palhaço, pois ela veio a partir do sofrimento de um aluno, nos víamos que aquele aluno sofria e a gente sabia que ele precisava de ajuda a gente tomou essa iniciativa foi o que mais fortaleceu a nossa equipe todos nos unidos ali, vestidos de palhaço em prol de um aluno que precisava da nossa ajuda isso foi algo que fez tão bem a nós e fortaleceu ainda mais a nossa equipe. Eu tenho todo o orgulho de dizer que fui parte da equipe de ajuda e eu espero que esse trabalho maravilhoso continue a cada dia mais porque vale muito a pena e a escola Vitor está de parabéns a equipe de ajuda está de parabéns e é incrível”

“Sou da escola Vitor e o que eu achei da equipe de ajuda foi no começo uma iniciativa dos alunos contra o bullying eu falei muito legal ne e tal porque eu já sofri bullying e vários alunos aqui hoje sofre bullying e nós tentamos parar com isso, só que a influência do bullying é muito grande aqui e foi criada a equipe de ajuda e eu achei isso uma coisa muito legal, muito divertida porque nós nos divertíamos muito mas era coisa séria ainda é. Uma das ocorrências que aconteceu foi um aluno que estava para ser despejado de uma casa onde o seu pai e sua mãe não sabiam o que fazer, se falava para ele se não falavam e ele estava ficando muito chateado, pois ele não estava mais conseguindo fazer lição, não estava conseguindo mais fazer nada, estava muito preocupado, muito triste e eu vi ele caído lá, muito triste desanimado, fui falar com ele, e ele me contou tudo que tinha acontecido ai eu vim falar com a nossa coordenadora a Silvia da escola que também é membro da equipe de ajuda e ela nos aconselhou, falou o que ele tinha que fazer e ai ele fez isso que ela falou e no final deu tudo certo, ainda bem!”.

“Eu sou a g. eu faço membro da equipe de ajuda eu sou uma dos membros da equipe de ajuda, e sou da escola Vitor eu também quero contar pra vocês uma experiência que eu tive com uma menina do sexto ano eu fiquei observando ela na hora do recreio e percebi que ela ficava muito solitária, muito sozinha ali no canto dela, ai eu decidi que ia falar com ela, ai foi eu e uma das minhas amigas, que também participa da equipe de ajuda e a gente foi falar com ela e ela falou assim que as amigas dela ficavam brincando de pega pega mas não era verdade e ela falava que ela não gostava de brincar de pega pega só que não era verdade era que ela não tinha amigas ela não se enturmava com as pessoas ai a gente começou a passar o recreio com ela pra ver, e ela sempre estava ali no canto, sozinha, a gente se aproximava começava a brincar com ela, até que uma das amigas da membro da equipe de ajuda, ela falou assim que pode ajudar ela a conseguir mais amigos e ai ela ajudou ela e ela está lá cheia de amigos, sempre brincando ali pela escola andando com os amigos dela e essa foi minha experiência”.

### **Colégio integrado São João da Boa Vista/SP**

Oi, então a gente veio aqui responder algumas perguntas da equipe de ajuda. Eu sou a I., eu sou o R. e eu sou a I. e a gente é do 6ºB então vamos lá.

A primeira pergunta na verdade é o que muda na escola com as equipes de ajuda? Então a gente pensou assim, quando alguém está com problema com vergonha de contar porque às vezes o problema pode ser pessoal, da família, essas coisas, pode contar pra alguém mais próximo da equipe de ajuda, tipo a gente. Agora a gente vai ter que contar um caso, que a gente ajudou alguém, foi assim umas pessoas estavam se sentindo excluídas e dai eu sentava na frente

dessa pessoa e aí elas escreveram um bilhete, me passaram e a partir dali eu comecei a chamar elas pro grupo, tanto é que na feira de ciências agora quem vai ser do meu grupo são elas (I.).

A segunda pergunta é como é que a gente acha que os alunos veem a gente? Então a gente tem dois tipos de pessoa que acha os membros da equipe de ajuda, o primeiro acham que a gente é importante, que a gente se empenha e a maioria delas é que a gente já resolveu algum problema delas, e tem outras que são aquelas que acha que a equipe de ajuda é só na brincadeira só pra ficar fora da sala, só pra gente se mostrar essas coisas. (todos)

A outra pergunta é se você gosta de participar da equipe de ajuda. Então eu gosto, porque eu me sinto honrada assim dos meus amigos votarem em mim e que eles peçam que eu posso estar ali toda hora, uma coisa que eu posso mesmo, e eu acho bem bacana isso sabe porque tipo as pessoas tem confiança com você, então você ajuda elas (I.). Bom eu gosto muito de participar da equipe de ajuda porque eu acho legal ajudar as pessoas e eu acho que ter alguém em quem confiar isso a gente tenta todo dia ajudar elas e melhorar nosso trabalho (I.).

Eu gosto de participar da equipe de ajuda, porque eu gosto muito de ajudar as pessoas, eu acho que participando da equipe de ajuda eu posso melhorar pras pessoas poderem contar comigo. (R.).

Então, agora vai ser a outra pergunta que é o que mudou em você depois que entrou na equipe de ajuda? Eu acho que eu andei me preocupando mais com as pessoas e vejo as coisas que não percebia começaram a aparecer de repente um monte de pessoas que pediam ajuda eu sempre via elas fazendo isso mas eu não sabia que chateava elas essas coisas (I.).

O que mudou em mim? Eu comecei a perceber como as pessoas tem um problema (R.). O que mudou em mim foi que eu fiquei mais atenta, quando as pessoas estão mais tristes, essas coisas e que também quando eu falo mesmo na brincadeira de magoar alguma pessoa e ela fica triste e eu nem fazendo ideias disso (I.).

Gente, agora a penúltima pergunta: o que faz um aluno ajudante? Eu acho que é aquela pessoa que sabe guardar segredos, sabe ouvir, dar atenção e também ela tem que ser leal ao próximo sabe não é só falar aí eu participei da equipe de ajuda e sair esculachando com todo mundo. (I.).

A gente decidiu em grupo essa última pergunta: Você acha que todas as escolas deveriam ter equipes de ajuda e por quê? sim, porque a gente acha que para nossa escola melhorar as outras escolas também porque a gente percebeu a importância da equipe de ajuda. E eu também acho que sim porque aí abriria os olhos de algumas pessoas para elas respeitarem mais, dar mais valores umas as outras e com tudo isso melhoramos a sociedade. Então foi isso, ok, tchau.

### **Colégio Biocêntrico – Nova Odessa/SP**

“Um aluno da equipe de ajuda, ajuda aquela pessoa que está sempre isolada na hora do intervalo, aquela pessoa que não sabe socializar bem e aquela pessoa que sofre bullying todos os dias a gente ajuda ela pra que ela possa saber se sentir bem, sabendo quem ela é e fazer novas amizades”.

“Uma das situações que a equipe de ajuda atuou foi com um colega da nossa sala que estava com dificuldade para se enturmar, socializar com os outros na sala de aula e fora dela, então ele sempre nos procurava e a gente ia até ele para que ele possa conversar mais, responder perguntas e fazer atividades sociais, com os amigos dele, normalmente sem ficar isolado num canto, e com isso ele melhorou bastante na questão do convívio social”.

“A equipe de ajuda me ajuda quando eu estou nervoso e elas me ajudam me escutando e conversando comigo”.

“Eu acho que a equipe de ajuda deveria ter sim em outras escolas, principalmente nas escolas publicas eu já estudei em escola publica e sei como é já tive a experiência, as pessoas não se importam umas com as outras e a equipe de ajuda é uma forma de você ver, poder ter compaixão e ajudar as outras pessoas no que você puder “.

“Meu convívio social começou a aumentar e eu comecei a pensar mais nos meus colegas e nos meus amigos”.

“A gente ficou de responder as dificuldades eu não conseguia me dar muito bem em escola, então por causa da equipe de ajuda eu fiquei mais calmo e eu ficava fazendo briga o dia inteiro e eu não quero me lembrar do passado, mas, eu lembro quando a equipe de ajuda me ajudava e eu me sentia menos culpado”.

“Eu gosto de participar da equipe de ajuda porque eu posso ajudar os outros, me ajudar e também eu quero que o mundo fique muito melhor e eu acho que a gente pode fazer isso com a equipe de ajuda”.

“Eu vim de outra escola e quando eu cheguei aqui tinha o projeto da equipe de ajuda que é um projeto interessante porque a gente pode ajudar os colegas e se colocar no lugar das pessoas”.

“Esse ano eu sou um integrante da equipe de ajuda, no ano passado eu não tive essa oportunidade, mas com isso também eu vi algumas dificuldades, porque nem todos os alunos veem a gente como pessoa pra ajudar, algumas pessoas veem a gente como alguma pessoa que quer se mostrar ou que quer se achar mais que ela, mas não é isso que a gente quer passar a gente quer passar confiança, uma pessoa que pode confiar pra gente poder ajudar mesmo”.

## **COLÉGIO BANDEIRANTES:**

Bom, esta foi a primeira Equipe de Ajuda que nós fizemos no colégio, foi em 2016 e era pequena no começo e hoje já está no colégio inteiro, sexto, sétimo, oitavo e nono.

Bom, a marca da nossa Equipe na nossa escola é a pulseira azul. Todos podem nos achar através dela e nós atuamos como remédio e vacina que é aquela questão de, por exemplo, os casos em que nós atuamos quando alguma pessoa está sofrendo isolamento, etc. Então, nós vamos e tentamos tratar disso com ela.

Temos também o remédio que são os projetos. Existe um projeto em que os alunos do sexto e sétimo ano fizeram que se chama “o que você pode fazer de bom hoje?”. Eram papezinhos que foram distribuídos para os alunos com coisas que você pode fazer de bom, como: elogiar alguém, dar um sorriso, essas coisas. Também temos o do oitavo ano que é “compartilhe o amor!”, é bem parecido com o do sexto e sétimo, é um papel com uma frase motivacional e você dava ele para alguém que, talvez, possa se identificar com aquela frase. E temos o do nono ano, em que eles fizeram um projeto de divulgação e também o Instagram, que nós pensamos pois usamos muitas redes sociais e estaremos mais ligados nisso contra o cyber bullying etc.

Bom, nós percebemos que um dos problemas mais marcantes da nossa escola, eram pessoas que ficavam sozinhas na hora do intervalo, que iam para a biblioteca e ficavam jogando joguinhos no iPad, ou que desciam para o banheiro e se trancavam porque não tinham ninguém para ficar no intervalo. A partir disso, nós pensamos nisso e começamos a criar alguns projetos para integrar pessoas com interesse em comum para, quem sabe, formar novos grupos de amigos e entreter as pessoas no horário do intervalo. Nós fizemos o “CIL” que é o clube de interações literárias, o “Santa pausa” que são jogos no intervalo, “Primeiro três” que são pinturas no mural do pátio, e o “mundo geek” com bate papo, palestras etc.

Antes de entrar na Bandeirantes eu estava em um outro colégio onde sofria bullying e cyber bullying. As pessoas me xingavam e falavam da minha família, da minha mãe... E, ter passado por essa situação, me fez olhar para o próximo e ver com isso é ruim. Acho que isso foi o que mais me motivou a entrar na Equipe de Ajuda.

Por que vocês acham que a Equipe de Ajuda é importante? Eu comecei a participar da Equipe de Ajuda, porque comecei a perceber como o ambiente da escola era um lugar hostil para todos que viviam lá. Pois, as pessoas são agredidas moralmente e, às vezes, fisicamente. Um ambiente em que as pessoas não conseguem ser felizes ou viver com leveza e as únicas pessoas que

acabavam apoiando eram os coordenadores ou professores da escola. Mas, eu percebi que não era o suficiente. O que a Equipe de Ajuda tenta trazer que é muito importante, é que os alunos fiquem indignados com as situações de bullying e que nós não toleramos mais esse tipo de coisa. Um dia nós vamos conseguir fazer o colégio um lugar onde todos possam se sentir bem. Vamos tentar melhorar o mundo!

## **COLÉGIO BIOCÊNTRICO**

Nós da Equipe de Ajuda somos os amigos de confiança do nosso colégio. O nosso logo representa na escola o símbolo da Equipe de Ajuda do colégio biocêntrico. Esse planeta terra nós desenhamos para demonstrar que todos os alunos da Equipe de Ajuda têm mudanças e desenvolvimentos novas nesse processo de fazer parte do projeto. Então, o mundo e as pessoas que estão em cima dele de mãos dadas, servem para representar a união e as mudanças que ocorrem, não apenas nos alunos, mas em todos outros que estão a nossa volta.

Nós elencamos alguns objetivos para a Equipe de Ajuda, como: acolher os colegas, incentivá-los a mudarem, auxiliá-los para serem melhores dentro da escola e fora também, auxiliá-los em conflitos, sejam pessoais ou que interferem na vida escolar, trabalhar a convivência no meio social da escola e o fato de ser referência. Pois, a partir do momento em que nós entramos na Equipe de Ajuda, nós nos tornamos exemplos e mais responsáveis para mostrar às pessoas como importante é esse projeto. Mas, não é porque nós temos que ser um exemplo que nós somos melhor que os outros. A maioria das pessoas, quando esse projeto acaba de ser implantado na escola, pensam que os alunos da Equipe de Ajuda têm que ser exemplos perfeitos e, muitas vezes, melhor do que os outros, mas não é isso que nós queremos passar para eles.

Nós que somos da Equipe de Ajuda, queremos passar um bom exemplo para eles para que possam ser melhores alunos e melhores pessoas, não só na escola, mas, também, fora. A partir do momento que nós entramos na Equipe de Ajuda nós não mudamos só os outros, mas primeiro, temos que mudar a gente. Eu, por exemplo, mudei muito minha forma de pensar. Antes da Equipe de Ajuda, eu era uma pessoa egoísta e pensava só em mim, depois da Equipe, comecei a ser uma pessoa menos egoísta e pensar mais nos outros.

Nós sabemos que todas as pessoas que fazem parte da Equipe de Ajuda tiveram mudança em si mesmo, a partir do momento em que integraram esse projeto. A partir do momento em que nós começamos a fazer parte da Equipe de Ajuda, temos sempre que buscar o nosso melhor,

pois não existe pessoa perfeita, existe pessoa que se esforça a cada dia como todos nós para serem cada vez melhores. Mas nós acreditamos que há mudanças na escola. Começamos a ser mais unidos, pois agora todos estão se juntando e os excluídos não são mais excluídos.

Porém, também existem dificuldades com esse projeto das Equipes de Ajuda. Na maioria das vezes tentamos resolver os casos e dificuldades, mas, quando não conseguimos, precisamos aprender, neste processo, a lidar com as frustrações porque nem sempre os alunos que ajudam vão conseguir resolver os problemas do mundo e nem sempre vamos ser os super-heróis para as pessoas que trouxeram o problema para nós. Portanto, acredito que, às vezes, nós precisamos ter mais pacientes e calmos para auxiliar na resolução desse problema e aprender a lidar com as frustrações. Também temos casos em que nós nos envolvemos emocionalmente e às vezes temos que lidar com os nossos problemas e acabamos trazendo o problema das pessoas para nossa vida também.

## **ESCOLA COMUNITÁRIA**

Nós somos alunos da escola Comunitária de Campinas-SP. Quando a Equipe de Ajuda foi apresentada para nossa escola, ela foi considerada como um bom projeto, pelo momento que nossa escola estava passando. A história da Equipe de Ajuda de nossa escola, começou no ano de 2017. Nós já estávamos com um trabalho muito forte sobre o bullying, mas nós descobrimos a Equipe de Ajuda nas aulas de orientação e a partir daí trabalhamos muito isso. Elegemos os representantes através de uma votação, conforme os ideais que nós achamos necessários que os integrantes das Equipes deveriam ter. A partir disto, fomos eleitos e fizemos uma formação em agosto, com o pessoal do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, e temos encontros quinzenais. Fizemos também um logo e uma bandana para representar a Equipe de Ajuda em nossa escola. Nós tivemos algumas portas abertas com isso e tivemos uma reportagem no jornal Folha de São Paulo que foi muito legal e através dessa reportagem, fomos chamados pela estação hack do facebook, por conta de um projeto da Safernet.

Em nossa escola, o que mudou muito foi a união e a amizade que se fortaleceram, pois começamos a trabalhar sobre não precisarmos de tantos conflitos como tínhamos e percebemos que não era somente a coordenação que iria conseguir resolver isso, mas que nós deveríamos buscar um jeito para melhorar essas situações que a iniciativa deveria ser dos alunos. Acredito que nós estamos conseguindo cada vez mais apoiar os alunos.

Para conseguirmos unir mais as classes, tivemos uma primeira dinâmica chamada “Dinâmica do elogio”, onde foram feitas durante as aulas de orientação que temos toda a semana. Nós colocávamos nomes dentro de um saquinho e cada aluno escrevia três elogios para pessoa que havia tirado, anonimamente. Logo após, colocavam o nome de volta no saquinho e uma outra pessoa que pegasse o papel, entregaria para outra pessoa. Nós também fizemos uma “dinâmica da carta”, onde espalhamos cartas pela escola e dentro de cada carta haviam cinco ou seis boas ações que o aluno deveria fazer, como: dê bom dia para um funcionário, faça alguém sorrir etc. Quando o aluno conseguisse cumprir as metas em um dia, ele deveria procurar a Equipe de Ajuda e pedir um adesivo e colocá-lo em nosso mural. No final da dinâmica, nós contamos esses adesivos e haviam oitenta e oito colados no mural, ficamos muito felizes por alcançar tantas pessoas, além de ajudar as mesmas, abordadas da melhor maneira possível. Nós acreditamos que é um trabalho que sempre está crescendo e conseguindo mais coisas boas, porque, afinal, é um projeto maravilhoso e é uma coisa que nós iremos levar para vida inteira. Quando nós da Equipe de Ajuda conseguimos ajudar alguém, conseguimos um jeito de superar os problemas e mais para frente as pessoas vão perceber que os problemas vão continuar existindo na vida adulta, mas elas irão se lembrar de quando estavam na escola e conseguiram superar e que conseguirão superar em toda vida. Esse projeto é muito importante, porque nós somos o futuro e devemos começar com a mudança agora.

## **COLÉGIO EXPERIMENTAL INTEGRADO**

Nós nos sentimos muito honrados de participar da Equipe de Ajuda, porque é muito bom sentir que os nossos amigos confiam em nós.

Nós fizemos um projeto sem fins lucrativos e com a participação de pessoas de todas as idades. O nosso lema era levar uma mensagem para alguém e deixar a sua também na preparação de uma barraca. Nos reunimos a tarde para escrever bilhetes a mão e serviram de inspiração para os integrantes da barraca. A ideia era que as pessoas que visitassem a visitassem, escolhesse um bilhete do varal e entregasse para alguém e no lugar do bilhete que foi retirado a pessoa que retirou escrevia outro no lugar.

O mais legal de tudo, foram as diferentes reações das pessoas. Ficaram confusas, felizes, realizadas etc. Nós também ficamos bem surpresos, porque, enquanto a festa estava acontecendo, muitas pessoas que não eram da Equipe de Ajuda vieram ajudar em nossa barraca ao invés de apenas curtir a festa.

## COLEGIO JOÃO ALVES

Nós somos da escola João Alves e nossa Equipe de Ajuda se chama ASIS. A letra A significa amizade, a S significa solidariedade e as letras I e S significam igualdade social. Nós temos duas histórias em que vamos contar para vocês, porque nós temos duas pessoas que são importantes para nós assim como pedras preciosas.

O primeiro caso que vamos contar para vocês é o caso Jade. Usaremos esse nome para não divulgar o nome da pessoa em que iremos falar. Jade era um menino que andava muito isolado e não mostrava seu sentimento. Até que um dia fui chamado para conversar com ele para saber sobre seus sentimentos. Notamos que ele sempre estava sozinho no refeitório, comia sozinho ou não comia, ou, comia depois que todos haviam saído do refeitório. Um dos alunos da Equipe notou isso e começou a almoçar com ele. A partir daí percebemos que ele gostava de companhia, mesmo não falando muito.

O aluno da Equipe começou a desenhar junto com ele e percebeu que ele estava gostando de uma companhia e de fazer amizade, então todos da Equipe de Ajuda começaram a fazer amizade com ele e percebemos que ele se sentia bem com isso. A questão de Jade não demonstrar sentimentos e expressões é que ele sofre de uma síndrome que o músculo facial do rosto não mexe com muita facilidade, fazendo com que ele se comunique mais por gestos e, essa síndrome, atrapalha no desenvolvimento dele fazendo-o ter um pensamento mais lento e etc.

O segundo caso é do Citrino. Ele era considerado um aluno agressor que costumava desrespeitar os colegas e os professores e tinha um mal comportamento na escola. Nós pegamos esse caso, porque ele sempre xingava as pessoas. Nós estudamos com ele há bastante tempo e ele sempre foi uma pessoa amável com as pessoas, só não gostava de demonstrar. Afinal, o agressor nunca vai querer demonstrar fraqueza para as pessoas. Então, nós considerávamos que ele era influenciado por algumas amizades porque se seus amigos não estivessem ali, não teria ninguém para aplaudi-lo e se não fossem aquelas pessoas ele não iria agredir alguém.

Com o passar do tempo, os amigos dele foram embora e ele ficou sozinho então e só teve uma opção, mudar sua atitude. E ele mudou e melhorou tanto na sala quanto com os colegas.

Fazer parte da Equipe de Ajuda, para nós, significa uma mudança para melhor e isto é muito bom, porque nos muda e muda o ambiente, e até mesmo nossas famílias. Todos os casos em que nós ajudamos são pedras preciosas, todos nós somos pedras preciosas. Não importa o seu tipo físico, nós somos todos iguais e podemos melhorar a cada dia mais.

## **COLÉGIO RAINHA DA PAZ**

Somos da Equipe de Ajuda e viemos contar um pouco sobre a nossa Equipe e nossa trajetória. O Colégio Rainha é católico e funciona desde a educação infantil até o ensino médio e fica em São Paulo. Nós temos aula de convivência ética e de assembleia, para termos uma convivência melhor. Na nossa escola há um muro dos valores onde cada sala escreveu um valor e pintamos durante a aula de artes.

Nossa Equipe de Ajuda se iniciou em 2017 e agora estamos com 48 alunos do sexto ao nono ano. Tivemos uma formação em um sábado junto com o GEPEN, onde ficamos o dia todo discutindo e conversando sobre o que seria nossa parte na Equipe de Ajuda e qual seria o nosso papel. Para a apresentação das Equipes de Ajuda nas aulas, nós queríamos fazer algo impactante, então chegamos batendo bem forte e lemos um texto para que eles se impactassem. Como nós não sabemos muito o que falar, fizemos uma dinâmica de trabalho em equipe, onde dividimos as salas em três grupos e dividimos todas as cadeiras em uma em uma sala. Fizemos uma dinâmica sobre boas práticas e obtemos uma boa reação deles e foram várias práticas durante alguns meses para que tudo desse certo e no final deu.

Todos passaram a se respeitar de uma maneira melhor. Nosso debate de boas práticas ajudou no combate ao machismo e um projeto de integração. A nossa Equipe de Ajuda foca, também, na discussão e no debate onde os professores disponibilizam suas aulas para que nós pudessemos atuar e conversar com nossos colegas para conscientizá-los sobre o machismo, gordofobia, racismo e preconceitos em geral. Nós conseguimos ver uma evolução forte da nossa escola. Tanto é que os números de agressão verbal e física diminuíram bastante e estamos em uma constante evolução, fazendo uma base para nosso colégio.

## **COLÉGIO STANCE**

Nossa Equipe de Ajuda foi formada com um projeto parecido com que as outras escolas falaram, que é o sistema da votação. Cada série, do sexto ao nono, elegia o nome de três pessoas em que elas confiassem e de cada sala foram eleitos cerca de um ou dois alunos. Nosso projeto se iniciou em 2016 e nós também criamos um logo e temos um broche. Aparecemos em algumas reportagens, que achamos importante para a divulgação do projeto para outras escolas. Normalmente, a nossa atuação na escola se dá por workshops, onde nós espalhamos posters de identificação e também usamos o broche. Todos os workshops que nós fazemos, levamos os

valores que nós acreditamos na Equipe de Ajuda da nossa escola, que são: empatia e ética. Temos uma mesa redonda com a diretora e em uma dessas mesas, nós temos uma proposta onde sugerimos uma interação entre nós alunos e os funcionários que atuam na limpeza, portaria ou na secretaria. Durante essa discussão com a diretora, nós desenvolvemos esse projeto, onde em toda a saída pedagógica que fazemos, algum desses profissionais vão com a gente e a cada palestra que nós temos, que reúne os alunos do fundamental II, nós apresentamos cada um desses funcionários para que possamos interagir mais. Desenvolvemos outro projeto, onde no dia do combate ao bullying, fizemos um amigo secreto de elogios em que cada um que sorteava uma pessoa e devia escrever elogios sobre ela e depois entregava para mesma.

Além dos alunos poderem vir falar conosco pessoalmente, nós também temos um e-mail em que eles podem entrar em contato. Temos uma caixinha em que as pessoas podem colocar papéis com sugestões ou problemas que elas têm e podem ter vergonha de falar conosco.

Nós tivemos um caso de uma menina que nos mandou um e-mail dizendo estava com problemas de integração na escola e problemas com as notas. Para resolver esse problema, nós fizemos um plano de estudos com ela e a ajudamos a marcar reunião com os professores em que ela não estava bem na matéria. Quando ela marcou a reunião com os professores nós tivemos que ajudar, pois ela tinha muita vergonha e, foi assim que nós ajudamos ela fora da sala de aula. Dentro da sala de aula houve uma melhora da interação dela com os colegas e ela ficou mais tranquila pela Equipe de Ajuda ter ajudado nisso.

## **ESCOLA ZEFERINO**

Hoje nós iremos contar algumas experiências que passamos como alunos da Equipe de Ajuda. Como membros da Equipe, nós tivemos algumas dificuldades pois não gostávamos de todo mundo da escola e tivemos que aprender a conviver com todos eles para poder ajudar.

Havia um menino em nossa escola que sofria bullying e ele tinha deficiência visual. O menino que fazia bullying com ele fazia não só com ele, mas com todos da escola. Primeiro nós conversamos com aluno que sofria bullying, pois ele estava voltando da escola etc. Depois nós conversamos com o agressor e com ele foi um pouco mais difícil, pois tivemos que conversar várias vezes para que ele pudesse parar. Como não parava, nós decidimos colocá-lo em um projeto em que estávamos fazendo. Fizemos uma festa junina aberta para comunidade e

chamamos ele para que pudesse nos ajudar e, no fundo, percebemos que ele era uma boa pessoa. Começou a nos ajudar e com o passar do tempo foi se tornando uma pessoa melhor.

Quando nós começamos a fazer parte da Equipe de Ajuda foi uma experiência bem diferente, pois muitas pessoas que nós nem imaginávamos tinham problemas que nunca pensaríamos tivessem. Quando olhamos para uma pessoa que aparenta ser animada e conversa com todos, não imaginamos o que ela pode estar passando e agora nós podemos perceber o quanto este tipo de ajuda é importante.

Passamos por muitos casos de pessoas que se automutilam e ficamos muito felizes por ter ajudado essas pessoas. Tivemos um caso mais sério, em que uma pessoa estava passando por problemas e pensava em suicídio e nós conversamos muito com ela e falamos que nós sempre estaríamos ao seu lado e ela nunca ficaria sozinha. Assim, conseguimos impedir que ela cometesse suicídio. Diante desse caso de suicídio que ocorreu no passado, foi uma situação bem difícil para nós, porque nós havíamos acabado de começar a Equipe de Ajuda. Esse caso foi o que realmente nos marcou. Depois que nós começamos dar a mão às pessoas e apoiá-las, as coisas na nossa escola começaram a melhorar. No começo nós não queríamos estar na Equipe de Ajuda, pois nós pensávamos que não iam ter pessoas que pediriam ajuda e seria só uma coisa que tivesse na escola onde iríamos perder aulas, mas percebemos o quanto podemos ajudar as pessoas da escola e o quanto nossa escola tem melhorado.

#### ALUNA – COLÉGIO BIOCÊNTRICO

Uma das situações em que a Equipe de Ajuda Atuou, foi com um colega da nossa sala que estava com dificuldade para se socializar dentro da sala de aula e fora dela. Então, ele nos procurava ou nós procurávamos ele para que ele pudesse conversar mais, responder perguntas e fazer mais atividades sociais com amigos dele, normalmente, sem ficar isolado. Com isso, ele melhorou muito na questão do convívio social.

#### ALUNA – COLÉGIO BIOCÊNTRICO

Um aluno da Equipe de Ajuda, ajuda aquela pessoa que está sempre isolada no intervalo ou aquela pessoa que não sabe se socializar bem e aquela que sofre bullying todos os dias. Nós a ajudamos para que ela possa saber se sentir bem sendo quem ela é e fazer novas amizades.

## ALUNOS – COLÉGIO INTEGRADO

Nós iremos responder algumas perguntas.

1- O que muda em uma escola que tem Equipe de Ajuda?

- Nós pensamos que quando alguém está com algum problema e com vergonha de contar, pode contar com alguém mais próximo, no caso, nós da Equipe de Ajuda.

2- Conte um caso em que vocês ajudaram alguém.

- Nós tivemos um caso onde algumas pessoas estavam se sentindo excluídas. Então, começamos a nos aproximar, sentar perto dessas pessoas e elas começaram a escrever bilhetes para nós. Então, começamos a chama-los para o grupo.

3- Como vocês acham que os alunos da escola veem vocês?

- Tem dois tipos de pessoas que pensam sobre as Equipes de Ajuda. As primeiras são aquelas que pensam que somos importantes, que nos empenhamos e a maioria delas são aquelas em que nós já resolvemos um problema. Tem outras que acham que as Equipes de Ajuda estão só na brincadeira ou que estamos ali só para nos mostrar.

4- Vocês gostam de participar das Equipes de Ajuda?

- Nós gostamos porque nos sentimos honrados por nossos amigos votarem em nós e que eles pensam que podemos sempre estar ali para ajudar e as pessoas tem confiança em nós.

## ALUNA – EMEF JOÃO ALVES

O que é mais importante na formação das Equipes de Ajuda?

- Nós recebemos uma formação que é para respeitar o que as pessoas estão passando, ouvir os problemas delas e dar nossa opinião sem julgar. Pois, às vezes, nosso julgamento acaba prejudicando mais do que ajudando.

## ALUNA – EMEF ZEFERINO VAZ

Sou a Ana Beatriz e fui escolhida para ser membro da Equipe de Ajuda. Estou muito feliz, pois foi uma imensa gratidão. Pensava que meus amigos não iriam me escolher e que eu era a “esquecidinha” da sala e quando fui escolhida foi o melhor dia da minha vida, porque animou meu dia e semana inteira.

## ALUNA – EMEF JOÃO ALVES

A Equipe de Ajuda na escola serve para que aquelas pessoas que se sentem excluídas possam ter com quem conversar e que possam desabafar aqueles problemas que elas não conseguem responder. Acredito que isso nos torna muito importante. Pode ajudar aquelas pessoas que sofrem bullying, pois sabemos o quanto é difícil e poder ajudar essas pessoas é muito importante. Nós aprendemos várias coisas na Equipe de Ajuda, coisas que nós até já sabíamos, mas conseguindo vivenciar e passar para outros alunos o que aprendemos é muito legal!

## ALUNOS – EMEF VIRGÍNIA

Quando uma pessoa da escola nos vê ajudando outras, vão se interessar e querer fazer parte do grupo e assim vai se espalhando para a escola, melhorando a educação e o jeito de agir dos outros alunos.

Nós nos sentimos lisonjeados, pois podemos fazer algo na escola em relação ao bullying e as agressões etc. Estamos aqui para fazer a diferença.

## ALUNA – COLÉGIO BANDEIRANTES

É muito importante ter alunos de Equipe de Ajuda na escola, porque quando existe uma pessoa igual a você, é mais fácil você falar. Quando se fala com um professor, pode ser que ele não entenda ou não te deixe seguro, mas quando tem uma pessoa igual a você, pode ser que tenha os mesmos problemas e é mais fácil de se entender

## ALUNA – COLÉGIO BANDEIRANTES

O bullying é uma ação muito ruim das pessoas e a escola tem um papel fundamental nessa ação. Por isto, a Equipe de Ajuda, ajuda as pessoas que estão sofrendo bullying e cyberbullying para essa ação não acontecer mais.

#### ALUNO – COLÉGIO BANDEIRANTES

A importância da Equipe de Ajuda na escola é para manter os alunos seguros e, se acontecer algum problema com eles, eles terão com quem conversar e, depois, o que fazer. Com a Equipe de Ajuda, quem faz cyberbullying ou bullying, vai pensar “se eu fizer isso, não vai valer a pena, porque depois vai acabar. Minha vítima vai procurar a Equipe de Ajuda e não vai dar certo.”

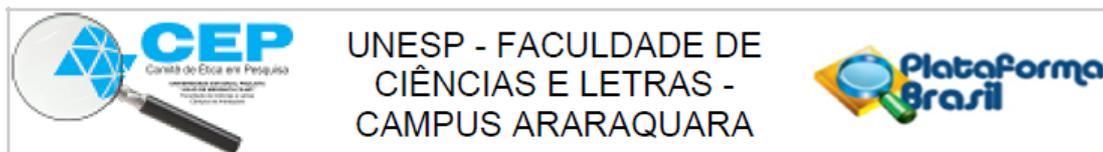
Então, a Equipe de Ajuda já é uma forma de prevenir o bullying e ajudar com o bullying já existente.

ALUNAS - (Não consegui identificar o colégio)

Você ajuda desconhecidos e até mesmo inimigos?

Sim! É a parte mais difícil, porque às vezes você pode não se dar bem com alguma pessoa, mas você vê que a pessoa está precisando e aí pensa: “vou ter que ali, quebrar meu orgulho e falar com aquela pessoa.” Nós não podemos ajudar apenas quem a gente gosta. Às vezes aquela pessoa que pega no pé de todo mundo, precisa de ajuda. Então, temos que ter olhos bem atentos.

## Apêndice K – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS EQUIPES DE AJUDA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO BULLYING NA ESCOLA

**Pesquisador:** Luciana Zobel Lapa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66086617.6.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.159.779

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto intitulado "AS EQUIPES DE AJUDA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO BULLYING NA ESCOLA" traz como proposta a análise da eficácia de um tipo de programa de apoio entre iguais ( as Equipes de Ajuda) implantado em escolas no Brasil como estratégia de intervenção ao bullying.

#### Objetivo da Pesquisa:

Com o desenvolvimento da pesquisa será possível observar a ocorrência de situações de bullying em escolas públicas e privadas, antes e depois da implantação das Equipes de Ajuda e, analisando escolas em que esse programa não é implantado, será possível comparar eventuais ganhos advindos do apoio entre iguais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

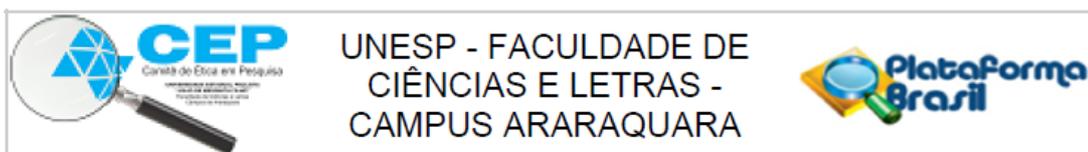
Os riscos, ainda que mínimos, foram apontados pela pesquisadora nos documentos essenciais, inclusive, no TCLE.

Os benefícios decorrentes do desenvolvimento da pesquisa são valiosos, pois será possível constatar a eficácia do protagonismo juvenil nas Equipes de Ajuda, na solução de problemas de convivência que ocorrem nas escolas.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem desenhada, possui caráter exploratório, possibilitando a análise de dados

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.159.779

quantitativos e qualitativos obtidos a partir dos questionários juntados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão bem elaborados e atendem as diretrizes previstas na Resolução n. 510/2016.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Desejo sucesso no desenvolvimento da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 06/07/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_873595.pdf	07/06/2017 14:27:07		Aceito
Outros	Antes_depois_Equipes_de_ajuda.docx	07/06/2017 14:26:23	Luciana Zobel Lapa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	LAPA_LZ_projetomestrado.pdf	19/03/2017 13:13:20	Luciana Zobel Lapa	Aceito
Brochura Pesquisa	Insubul.pdf	17/03/2017 21:36:46	Luciana Zobel Lapa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LulapaBullying.doc	17/03/2017 21:32:30	Luciana Zobel Lapa	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/03/2017 21:30:49	Luciana Zobel Lapa	Aceito

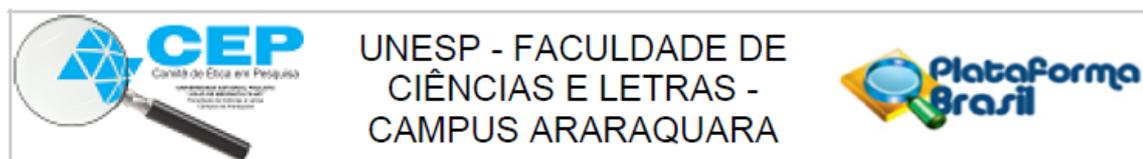
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.159.779

ARARAQUARA, 06 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Sebastião de Souza Lemes**  
**(Coordenador)**

## Apêndice L- Carta ao diretor para autorização de aplicação de pesquisa escolas com SAI já implantados



Araraquara, 28 de maio de 2018.

Ilmo. Diretor Sr.  
Colégio

Como é de seu conhecimento, temos desenvolvido em conjunto com sua escola um projeto de trabalho com a convivência ética. Neste projeto está inserido o Programa de Apoio entre Iguais, ou seja, um trabalho em que alunos do Ensino Fundamental II participam e atuam em “Equipes de Ajuda”. Trata-se de um trabalho planejado e sistematizado para que amizade, assertividade, confiança, solidariedade e respeito, dentre outros, sejam valores presentes no cotidiano das relações e que permitam dessa forma, a superação das dificuldades de convivência na escola.

Para que possamos desenvolver ainda melhor esta tarefa, os alunos responderão a um questionário contendo perguntas sobre a convivência que têm na família e na escola, os valores presentes nesse cotidiano e ainda sobre sua disposição em ajudar os colegas. Trata-se de um conjunto de investigações que nos fornecerão dados para mensurar as possibilidades de transformação nas relações na escola. São parte de um grande projeto de Pesquisa conduzido por pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, sob nossa coordenação (Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara/SP) e do professor Dr. José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid – Espanha<sup>1</sup>.

Vale ressaltar que os alunos poderão, a qualquer momento, recusar-se a participar da pesquisa sem que haja quaisquer prejuízos a ele. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes.

O uso desses instrumentos foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob os seguintes números CAAE 68795017.4.0000.5400; 66076917.6.0000.5400; 65373417.0.0000.5400; 66086617.6.0000.5400.

Para o colégio, esses dados nos servirão de avaliação do trabalho bem como da reorganização das estratégias de convivência na escola. Dessa forma,

<sup>1</sup> Participam dessa pesquisa alunos de redes públicas e particulares do Estado de São Paulo em que estamos implantando, como em sua escola, esse sistema de apoio entre iguais e da Espanha, em que as Equipes de Ajuda também são desenvolvidas.



gostaríamos de sua colaboração para que possamos agendar as datas de aplicação destes questionários.

Para que haja conhecimento dos senhores sobre as questões apresentadas nos instrumentos, em anexo, segue uma cópia que corresponde ao mesmo questionário a ser respondido pelos alunos pela internet.

A média de tempo gasta para preenchimento dele é de 30 minutos. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão de cada escola, de maneira que ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e somente após a autorização dos senhores. Todos os combinados sobre acesso à plataforma em que se encontram os questionários on line serão combinados previamente entre os senhores e um pesquisador de nossa equipe.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

**Profa. Dra. Luciene Tognetta**

**Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez**

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta  
Departamento de Psicologia da Educação - Faculdade de Ciências e Letras -  
Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara/SP  
Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, s/n - Machado, Araraquara - SP, 14800-901  
e-mail: [lrpaulino@uol.com.br](mailto:lrpaulino@uol.com.br)

## Apêndice M – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: **“As equipes de ajuda como uma possibilidade de superação do Bullying na escola”**. Diante dos altos índices da incidência de violência e de bullying no ambiente escolar, algumas escolas implantaram Sistemas de Apoio entre pares, através das Equipes de Ajuda, como uma forma de melhorar a convivência entre os alunos. Esta pesquisa tem o objetivo de colaborar na reflexão sobre a necessidade e urgência de se implantar o protagonismo juvenil nas escolas, como mais um espaço de construção de valores e também como uma estratégia de melhora na convivência.

Essa pesquisa será realizada em diferentes escolas de Ensino Fundamental II, que contam com a implantação das Equipes de Ajuda e em instituições que não as tem e sua participação não é obrigatória. Nosso objetivo é pesquisar sobre as fontes desse problema de convivência, bem como buscar mecanismos para a superação do Bullying na escola.

A participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário composto por 34 questões de múltipla escolha nas quais deverá ser assinalada apenas uma resposta e 1 questão aberta, que poderá ser ou não respondida. A pesquisa será realizada na escola, em sala de aula, com o questionário impresso, cujo dia para aplicação será agendado com antecedência, junto a direção da Escola e com o professor que estiver na sala.

Você tem liberdade de recusar a participação de seu (sua) filho (a) e ainda o recusar participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e/ou de seu filho com a Escola ou com qualquer professor. No entanto, solicitamos a colaboração de seu/sua filho/a para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir.

Ao participar da pesquisa você, nem tampouco seu (sua) filho (a), não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à qualidade da convivência na Escola. Vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Pesquisadora: Luciana Zobel Lapa<sup>1</sup>

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (11) 991426488 / E-mail:

[lucianalapa@uol.com.br](mailto:lucianalapa@uol.com.br)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o interesse em meu (minha) filho (a) participar da pesquisa, colaborando com ela. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

Local e data

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa ou do Responsável Legal <sup>2</sup>

O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>2</sup> O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

## Apêndice N – Autorização para os pais Pesquisa Equipes de Ajuda



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



Campinas, maio de 2018.

Ilmo Sr. Pai ou responsável  
Colégio

A escola de seu filho(a) tem desenvolvido um projeto de trabalho com a convivência ética entre os alunos. Neste projeto está inserido um programa de apoio entre pares que consiste na participação efetiva dos alunos na organização da escola para que valores como a ajuda, a tolerância, o respeito, sejam presentes em seu cotidiano. Esse trabalho já tem sido implantado em diversos países do mundo e tem sido, comprovadamente, uma grande inovação das escolas internacionais. As chamadas "Equipes de Ajuda" já são frequentes na Espanha, implantadas em várias escolas pelo prof. Dr. José Maria Avilés Martínez que é seu precursor e nosso parceiro de trabalhos e pesquisas junto ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral). Para maiores informações sobre este trabalho, pedimos que acessem o site [www.somoscontraobullying.org](http://www.somoscontraobullying.org)

Assim, consistindo-se num trabalho de rigor científico, para termos clareza e dados que nos permitam aperfeiçoar a proposta desenvolvida, realizaremos uma investigação sobre as características das ações dos alunos nas suas relações na escola.

Seu filho responderá a um questionário on line com perguntas fechadas sobre suas relações na escola durante o próprio período de aula.

Desta forma, gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a) neste estudo. Esclarecemos que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos entrevistados. Caso seja necessária alguma informação complementar, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Pedimos que, havendo concordância com tal participação, a autorização abaixo seja remetida à escola imediatamente.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico, estudo e transformação da realidade, esperamos contar com sua colaboração que, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta  
Departamento de Psicologia da Educação  
Faculdade de Ciências e Letras Unesp.

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ (pai/mãe ou responsável)  
autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_ ano  
\_\_\_\_ a participar da pesquisa supracitada, respondendo às questões solicitadas e não se  
identificando.

Assinatura do pai/ mãe ou responsável

## Apêndice O - Quadros com os depoimentos classificados

### Quadro 9 - Quadros com os depoimentos classificados

<p><b>Ganhos na percepção de si mesmos</b></p>	<p>“Olha, quando eu entrei na equipe de ajuda, eu percebi que as pessoas tinham confiança em mim. Quando eu entrei no 6º ano eu achei que as pessoas não gostavam de mim, não tinham confiança em mim, porque eu não tinha muitos amigos, mas agora que entrei nas equipes de ajuda, eu percebi o quanto as pessoas querem que ajude e elas e o quanto elas querem que eu me aproxime delas. ”</p> <p>“Amo, amo, amo, amo, amo. Porque assim, eu vejo que as pessoas querem que ajude elas e eu também gosto muito de participar das equipes de ajuda porque depois eu consigo fazer novas amizades, porque na equipe de ajuda, quando eu ajudei um conflito que aconteceu, eu fiz amizade com as pessoas que estavam ali dentro daquele conflito, então eu não sou de fazer muitos amigos em pouco tempo, então me ajudou também no meu caso. ”</p> <p>“Eu me sinto lisonjeado porque afinal a gente pode fazer alguma diferença na escola sobre o bullying, sobre as agressões, etc., porque falar é fácil, agora a gente ta aqui para fazer a diferença.”</p> <p>“Eu me sinto muito bem fazendo parte da equipe de ajuda porque eu sinto que eu tenho respeito, e que as pessoas podem vir até mim e se abrir, e eu acho que é muito bom para os alunos, porque pode fazer com que eles fiquem melhor na sua saúde mental e também melhor a lógica, essas coisas.”</p> <p>“Eu sou a aluna Ana Beatriz e fui escolhida para ser ajudante da equipe de ajuda e estou muito feliz, é uma imensa gratidão, porque eu pensei que meus amigos não fossem me escolher, porque eu era meio que a esquecidinha da sala, era puro interesse, sabe? E quando eu fui escolhida, foi uma alegria, foi numa sexta-feira e alegrou minha semana inteira, foi uma grande emoção, não tenho nem palavras para descrever quando eu fui chamada, e para mim, ajudar as pessoas é a melhor coisa, porque eu não gosto de ver as pessoas tristes e nem chorando”.</p> <p>“Na minha opinião, eu acho que o principal é que eu me tornei mais atenciosa com as pessoas e minha volta, não somente se elas aparentavam estar tristes ou</p>
--	--

felizes, mas, foram pequenos detalhes que mostravam como elas se sentiam por dentro.”

“Eu posso dizer que sim, eu amo fazer parte da equipe de ajuda, apesar de no começo eu ter ficado um pouco insegura, eu não sabia se eu tinha as características necessárias, se era um projeto legal mesmo, hoje eu adoro. Começou com uma ideia legal que evoluiu para uma coisa mais legal ainda e que ao meu ver tem tudo para ser um projeto ainda melhor, acho que isso é o principal, eu adoro. Poder falar que eu faço parte de algo como isso, dessa corrente do bem como eu já tinha dito anteriormente, é fantástico, eu tenho muito orgulho.”

“Eu acho que foi tipo, o meu olhar sabe, o meu olhar mudou eu comecei a ver as pessoas de um jeito diferente, comecei a ter um olhar mais sensível e eu comecei a me colocar mais no lugar dos outros e imaginar o que eu vejo todo dia não é o que a pessoa vive, cada um tem sua vida os seus problemas e o que cabe a nós é ajudar e fazer tudo melhorar no ambiente escolar”.

“Então, eu gosto porque eu me sinto honrada assim dos meus amigos votarem em mim e que eles peçam que eu posso estar ali toda hora, uma coisa que eu posso mesmo, e eu acho bem bacana isso sabe porque tipo a pessoa tem confiança com você, então você ajuda elas.”

“Bom eu gosto muito de participar da equipe de ajuda porque eu acho legal ajudar as pessoas e eu acho que ter alguém em quem confiar isso a gente tenta todo dia ajudar elas e melhorar nosso trabalho.”

“Eu gosto de participar da equipe de ajuda, porque eu gosto muito de ajudar as pessoas, eu acho que participando da equipe de ajuda eu posso melhorar para as pessoas poderem contar comigo.”

“Eu acho que eu andei me preocupando mais com as pessoas e vejo as coisas que não percebia começaram a aparecer de repente um monte de pessoas que pediam ajuda eu sempre via elas fazendo isso, mas eu não sabia que chateava elas essas coisas.”

“Eu comecei a perceber como as pessoas tem um problema.”

“Eu fiquei mais atenta, quando as pessoas estão mais tristes, essas coisas e que também quando eu falo mesmo na brincadeira de magoar alguma pessoa e ela fica triste e eu nem fazendo ideias disso.”

“Meu convívio social começou a aumentar e eu comecei a pensar mais nos meus colegas e nos meus amigos”.

“A gente ficou de responder as dificuldades eu não conseguia me dar muito bem em escola, então por causa da equipe de ajuda eu fiquei mais calmo e eu ficava fazendo briga o dia inteiro e eu não quero me lembrar do passado, mas, eu lembro quando a equipe de ajuda me ajudava e eu me sentia menos culpado”.

“Eu gosto de participar da equipe de ajuda porque posso ajudar os outros, me ajudar e também eu quero que o mundo fique muito melhor e eu acho que a gente pode fazer isso com a equipe de ajuda”.

“Antes de entrar nesta escola eu estava em um outro colégio onde sofria bullying e cyber bullying. As pessoas me xingavam e falavam da minha família, da minha mãe... E, ter passado por essa situação, me fez olhar para o próximo e ver com isso é ruim. Acho que isso foi o que mais me motivou a entrar na Equipe de Ajuda”

“A partir do momento que nós entramos na Equipe de Ajuda nós não mudamos só os outros, mas primeiro, temos que mudar a gente. Eu, por exemplo, mudei muito minha forma de pensar. Antes da Equipe de Ajuda, eu era uma pessoa egoísta e pensava só em mim, depois da Equipe, comecei a ser uma pessoa menos egoísta e pensar mais nos outros.”

“Nós sabemos que todas as pessoas que fazem parte da Equipe de Ajuda tiveram mudança em si mesmo, a partir do momento em que integraram esse projeto. A partir do momento em que nós começamos a fazer parte da Equipe de Ajuda, temos sempre que buscar o nosso melhor, pois não existe pessoa perfeita, existe pessoa que se esforça a cada dia como todos nós para serem cada vez melhores. Mas nós acreditamos que há mudanças na escola. Começamos a ser mais unidos, pois agora todos estão se juntando e os excluídos não são mais excluídos.”

“Quando nós da Equipe de Ajuda conseguimos ajudar alguém, conseguimos um jeito de superar os problemas e mais para frente as pessoas vão perceber que os

	<p>problemas vão continuar existindo na vida adulta, mas elas irão se lembrar de quando estavam na escola e conseguiram superar e que conseguirão superar em toda vida.”</p> <p>“Nós nos sentimos muito honrados de participar da Equipe de Ajuda, porque é muito bom sentir que os nossos amigos confiam em nós.”</p> <p>“Fazer parte da Equipe de Ajuda, para nós, significa uma mudança para melhor e isto é muito bom, porque nos muda e muda o ambiente, e até mesmo nossas famílias.”</p> <p>“Quando nós começamos a fazer parte da Equipe de Ajuda foi uma experiência bem diferente, pois muitas pessoas que nós nem imaginávamos tinham problemas que nunca pensaríamos tivessem. Quando olhamos para uma pessoa que aparenta ser animada e conversa com todos, não imaginamos o que ela pode estar passando e agora nós podemos perceber o quanto este tipo de ajuda é importante.”</p>
--	---

Elaborado pela autora

### Quadro 10 -depoimentos que compõem a segunda categoria: a importância dos pares

<p>A importância dos pares</p>	<p>“A escola muda com as Equipes de Ajuda, porque os professores, assim, não precisam ficar tão preocupados quanto eles ficam, porque eles sabem que têm alunos que estão querendo ajudar e tendo a responsabilidade de ajudar os outros alunos.”</p> <p>“É tipo assim, quando uma pessoa daqui da escola vê que estamos ajudando as outras, vão se interessar e vão querer fazer parte do grupo. Aí assim vão se espalhando para a escola e vai melhorando mais a educação e o modo de agir dos outros alunos.”</p> <p>“Eu acho que sim por causa que na minha escola ajudou muito a diminuir as brigas e está sendo muito bom aqui.”</p> <p>“As equipes e ajuda serve para que aquelas pessoas que se sentem mais excluídas possam ter com quem conversar, sabe? Para que elas possam desabafar sobre aqueles problemas que elas não conseguem resolver sozinhas, o que torna a gente, pelo menos para mim, muito importante. As equipes de ajuda servem também</p>
--------------------------------	---

para que aquelas pessoas que acabam fazendo bullying com outras pessoas, a gente possa ajudar aqueles que sofrem bullying, essas coisas assim, porque tipo, no meu caso por exemplo, que já passei por momentos de bullying, é difícil sabe?! E quem já passou, puder ajudar outras pessoas, é muito importante, então é legal ver situações que a gente não conviveu muito, mas sempre sem se meter muito na situação para que o aluno possa resolver sozinho, sabe?!”

“As equipes de ajuda servem para que aqueles alunos novos que chegaram na escola agora, possam se relacionar com outras pessoas, e elas ajudam também para que os outros alunos que já eram da escola possam conviver e saber lidar com situações que sejam novas para eles também e elas ajudam também aqueles alunos que estão sofrendo bullying ou que são excluídos na escolas, sejam orientados para que consigam superar.

“O principal é que o espírito de ajuda entra nas pessoas, porque o seu amigo pode ser um membro, ou seu amigo pode ter sido ajudado, por isso, uma coisa encadeia a outra, o membro da equipe de ajuda, ajuda essa pessoa, ela se lembra disso e ajuda o próximo, dessa forma, é formado uma grande corrente do bem.”

“O principal objetivo de ter uma equipe de ajuda aqui na escola é de melhorar a convivência escolar e consequentemente tornar o ambiente mais agradável e acolhedor.”

“ A gente acha a ideia bem legal. É as respostas são meio variadas, tem muita gente aqui na escola que acha que o projeto não vai para a frente por diversos motivos, principalmente a gente que faz parte dela sabe a diferença que a gente pode fazer no dia de alguém e é por isso que a gente se esforça para que o projeto aconteça. Você não precisa ser da equipe de ajuda pra ajudar ninguém e a gente não é como se fosse um tipo de elite no colégio nós somos ombros amigos, pessoas nas quais, você pode se apoiar, se as pessoas comesçassem a olhar para os problemas dos outros e enxerga-los como seus próprios o mundo seria muito melhor, esse o propósito da equipe de ajuda espalhar essa mensagem do bem para as pessoas do bem”.

“Pra mim equipe de ajuda não significa ser melhor do que ninguém, significa lutar para fazer a diferença na

escola lutar pra ver as pessoas bem, uma coisa que eu sempre carreguei comigo, desde o início da equipe de ajuda ajudar as pessoas faz bem à alma e eu sempre lutei pra levar esse espírito pra dentro da equipe e eu acho que todos abordaram muito bem esse espírito eu via a nossa equipe forte, unida, todos juntos pra levar uma boa convivência a escola e isso não mudou só na convivência entre os alunos, mas com os professores, e com os outros funcionários, que até então a gente não tinha tanto contato assim.”

“O que eu achei da equipe de ajuda foi no começo uma iniciativa dos alunos contra o bullying eu falei muito legal ne e tal porque eu já sofri bullying e vários alunos aqui hoje sofrem bullying e nós tentamos parar com isso, só que a influência do bullying é muito grande aqui e foi criada a equipe de ajuda e eu achei isso uma coisa muito legal, muito divertida porque nós nos divertíamos muito, mas era coisa séria e ainda é.”

“Então a gente pensou assim, quando alguém está com problema com vergonha de contar porque às vezes o problema pode ser pessoal, da família, essas coisas, pode contar para alguém mais próximo da equipe de ajuda, tipo a gente.”

“A equipe de ajuda me ajuda quando eu estou nervoso e elas me ajudam me escutando e conversando comigo”.

“Eu vim de outra escola e quando eu cheguei aqui tinha o projeto da equipe de ajuda que é um projeto interessante porque a gente pode ajudar os colegas e se colocar no lugar das pessoas”.

“Em nossa escola, o que mudou muito foi a união e a amizade que se fortaleceram, pois começamos a trabalhar sobre não precisarmos de tantos conflitos como tínhamos e percebemos que não era somente a coordenação que iria conseguir resolver isso, mas que nós deveríamos buscar um jeito para melhorar essas situações que a iniciativa deveria ser dos alunos. Acredito que nós estamos conseguindo cada vez mais apoiar os alunos.”

“Esse projeto é muito importante, porque nós somos o futuro e devemos começar com a mudança agora.

Todos passaram a se respeitar de uma maneira melhor.”

“Nós conseguimos ver uma evolução forte da nossa escola. Tanto é que os números de agressão verbal e física diminuíram bastante e estamos em uma constante evolução, fazendo uma base para nosso colégio.”

“Nós tivemos um caso de uma menina que nos mandou um e-mail dizendo estava com problemas de integração na escola e problemas com as notas. Para resolver esse problema, nós fizemos um plano de estudos com ela e a ajudamos a marcar reunião com os professores em que ela não estava bem na matéria. Quando ela marcou a reunião com os professores nós tivemos que ajudar, pois ela tinha muita vergonha e, foi assim que nós a ajudamos fora da sala de aula. Dentro da sala de aula houve uma melhora da interação dela com os colegas e ela ficou mais tranquila pela Equipe de Ajuda ter ajudado nisso.”

“Havia um menino em nossa escola que sofria bullying e ele tinha deficiência visual. O menino que fazia bullying com ele fazia não só com ele, mas com todos da escola. Primeiro nós conversamos com aluno que sofria bullying, pois ele estava voltando da escola etc. Depois nós conversamos com o agressor e com ele foi um pouco mais difícil, pois tivemos que conversar várias vezes para que ele pudesse parar. Como não parava, nós decidimos colocá-lo em um projeto em que estávamos fazendo. Fizemos uma festa junina aberta para comunidade e chamamos ele para que pudesse nos ajudar e, no fundo, percebemos que ele era uma boa pessoa. Começou a nos ajudar e com o passar do tempo foi se tornando uma pessoa melhor.”

“Uma das situações em que a Equipe de Ajuda atuou, foi com um colega da nossa sala que estava com dificuldade para se socializar dentro da sala de aula e fora dela. Então, ele nos procurava ou nós o procurávamos para que ele pudesse conversar mais, responder perguntas e fazer mais atividades sociais com amigos dele, normalmente, sem ficar isolado. Com isso, ele melhorou muito na questão do convívio social.”

“Um aluno da Equipe de Ajuda, ajuda aquela pessoa que está sempre isolada no intervalo ou aquela pessoa que não sabe se socializar bem e aquela que sofre bullying todos os dias. Nós a ajudamos para que ela

	<p>possa saber se sentir bem sendo quem ela é e fazer novas amizades.”</p> <p>“Nós pensamos que quando alguém está com algum problema e com vergonha de contar, pode contar com alguém mais próximo, no caso, nós da Equipe de Ajuda.”</p> <p>“Nós tivemos um caso onde algumas pessoas estavam se sentindo excluídas. Então, começamos a nos aproximar, sentar perto dessas pessoas e elas começaram a escrever bilhetes para nós. Então, começamos a chama-los para o grupo.”</p> <p>“Quando uma pessoa da escola nos vê ajudando outras, vão se interessar e querer fazer parte do grupo e assim vai se espalhando para a escola, melhorando a educação e o jeito de agir dos outros alunos.”</p> <p>“É muito importante ter alunos de Equipe de Ajuda na escola, porque quando existe uma pessoa igual a você, é mais fácil você falar. Quando se fala com um professor, pode ser que ele não entenda ou não te deixe seguro, mas quando tem uma pessoa igual a você, pode ser que seama os mesmos problemas e é mais fácil de se entender”</p> <p>“O bullying é uma ação muito ruim das pessoas e a escola tem um papel fundamental nessa ação. Por isto, a Equipe de Ajuda, ajuda as pessoas que estão sofrendo bullying e cyberbullying para essa ação não acontecer mais.”</p>
--	--

Elaborado pela autora

### Quadro 11 - Depoimentos que compõem a terceira categoria: o efeito da ajuda

O efeito da ajuda	<p>“Eu acho que tem que ter Equipes de Ajuda em outras escolas porque na minha escola ajudou muito a diminuir as brigas e está sendo muito bom aqui.”</p> <p>“Eu acho que sim, elas deveriam ter a Equipes de Ajuda acompanhando elas, porque eu posso ter um conflito com algum colega, e “tipo” eu não sei como resolver, mas “tipo”, a Equipe de Ajuda quando entrou aqui nessa escola ela tipo fez eu perceber como os alunos poderiam resolver sozinhos e se não conseguissem resolver sozinhos, eles poderiam pedir ajuda com o</p>
-------------------	---

	<p>pessoal da “equipe de ajuda”. Então, sim, eu acho que deveriam ter nas outras escolas.”</p> <p>“Na minha humilde opinião eu acho que toda as escolas deveriam ter equipes de ajuda, porque para os jovens muitas vezes, só de saber que tem alguém do seu lado para se você precisar tudo fica muito mais fácil, os seus problemas ficam mais leves. Então, na minha opinião, todo o colégio deveria ter um projeto, seja ele como as equipes de ajuda mesmo, ou um parecido.”</p> <p>“Eu acho que a equipe de ajuda deveria ter sim em outras escolas, principalmente nas escolas públicas. Já estudei em escola pública e sei como é já tive a experiência, as pessoas não se importam umas com as outras e a equipe de ajuda é uma forma de você ver, poder ter compaixão e ajudar as outras pessoas no que você puder “.</p> <p>“Eu comecei a participar da Equipe de Ajuda, porque comecei a perceber como o ambiente da escola era um lugar hostil para todos que viviam lá. Pois, as pessoas são agredidas moralmente e, às vezes, fisicamente. Um ambiente em que as pessoas não conseguem ser felizes ou viver com leveza e as únicas pessoas que acabavam apoiando eram os coordenadores ou professores da escola. Mas, eu percebi que não era o suficiente. O que a Equipe de Ajuda tenta trazer que é muito importante, é que os alunos fiquem indignados com as situações de bullying e que nós não toleramos mais esse tipo de coisa. Um dia nós vamos conseguir fazer o colégio um lugar onde todos possam se sentir bem. Vamos tentar melhorar o mundo!”</p> <p>“Depois que nós começamos a dar a mão às pessoas e apoiar-las, as coisas na nossa escola começaram a melhorar. No começo nós não queríamos estar na Equipe de Ajuda, pois nós pensávamos que não iam ter pessoas que pediram ajuda e seria só uma coisa que tivesse na escola onde iríamos perder aulas, mas percebemos o quanto podemos ajudar as pessoas da escola e o quanto nossa escola tem melhorado.”</p>
--	---

**Quadro 12** - Depoimentos que compõem a quarta categoria: a percepção daqueles que não são membros das Equipes de Ajuda

<p>A percepção daqueles que não são membros das EAs.</p>	<p>“Eu acho que eles me veem como uma pessoa que quer realmente, muito mesmo ajudar os outros.”</p> <p>“Eu acho que eles me veem como uma pessoa que quer realmente, muito mesmo ajudar os outros, como aconteceu que uma aluna daqui mesmo veio pedir ajuda que estava com medo da outra amiga ficar com as amigas que tratavam mal ela, e aí eu falei: olha, conversa com ela e explica seus sentimentos e eu quero que você fale o medo que você tem, porque ela vai entender, porque ela é sua melhor amiga. E, uns vinte minutos depois, a menina que recebeu a conversa, veio me agradecer falando: “Obrigada, obrigada por ter ajudado a gente!”, e então eu respondi: “De nada!”.</p> <p>“Depois de muito esforço, muito mesmo, nós somos a primeira equipe, depois de muita luta, eu posso dizer que as outras pessoas da escola veem a gente como amigos, como pessoas que estão lá para ajudar eles, e esse era nosso objetivo principal, porque não precisa ser seu grande confidente ou uma pessoa antes do coordenador, é só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.”</p> <p>“Esse ano eu sou um integrante da equipe de ajuda, no ano passado eu não tive essa oportunidade, mas com isso também eu vi algumas dificuldades, porque nem todos os alunos veem a gente como pessoa pra ajudar, algumas pessoas veem a gente como alguma pessoa que quer se mostrar ou que quer se achar mais que ela, mas não é isso que a gente quer passar a gente quer passar confiança, uma pessoa que pode confiar pra gente poder ajudar mesmo”.</p> <p>“A maioria das pessoas, quando esse projeto acaba de ser implantado na escola, pensam que os alunos da Equipe de Ajuda têm que ser exemplos perfeitos e, muitas vezes, melhor do que os outros, mas não é isso que nós queremos passar para eles.</p> <p>“Tem dois tipos de pessoas que pensam sobre as Equipes de Ajuda. As primeiras são aquelas que pensam que somos importantes, que nos empenhamos e a maioria delas são aquelas em que nós já resolvemos um</p>
--	---

	problema. Tem outras que acham que as Equipes de Ajuda estão só na brincadeira ou que estamos ali só para nos mostrar.”
--	---

Elaborado pela autora

### Quadro 13 - Características de quem ajuda

Características de quem ajuda	<p>“Acho que a gente recebeu uma formação assim que é tipo para respeitar o que a pessoa está passando, ouvir o problema dela e dar nossa opinião sem julgar por que o nosso julgamento as vezes acaba prejudicando ao em vez de ajudar”.</p> <p>“Eu acho que é aquela pessoa que sabe guardar segredos, sabe ouvir, dar atenção e também ela tem que ser leal ao próximo sabe não é só falar ‘eu participei da equipe de ajuda’ e sair esculachando com todo mundo.”</p> <p>“Nós recebemos uma formação que é para respeitar o que as pessoas estão passando, ouvir os problemas delas e dar nossa opinião sem julgar. Pois, às vezes, nosso julgamento acaba prejudicando mais do que ajudando.”</p>
-------------------------------	--

Elaborado pela autora

### Quadro 14 - Depoimentos que compõem a sexta categoria: o valor de quem ajuda

O valor de quem ajuda	<p>“E quando eu fui escolhida, foi uma alegria, foi numa sexta-feira e alegrou minha semana inteira, foi uma grande emoção, não tenho nem palavras para descrever quando eu fui chamada.”</p> <p>“Estou muito feliz, pois foi uma imensa gratidão. Pensava que meus amigos não iriam me escolher e que eu era a “esquecidinha” da sala e quando fui escolhida foi o melhor dia da minha vida, porque animou meu dia e semana inteira.”</p> <p>“Nós que somos da Equipe de Ajuda, queremos passar um bom exemplo para eles para que possam ser melhores alunos e melhores pessoas, não só na escola, mas, também, fora.”</p>
-----------------------	---

	<p>“Então, eu fiquei muito feliz porque foi minha primeira ação na equipe de ajuda.”</p> <p>“Então, para a gente que faz parte do grupo de ajuda, é muito importante por que aprender com nosso orientador e poder passar para os outros alunos é muito importante para a gente.”</p> <p>“Nós gostamos porque nos sentimos honrados por nossos amigos votarem em nós e que eles pensarem que podemos sempre estar ali para ajudar e as pessoas tem confiança em nós.”</p> <p>“Passamos por muitos casos de pessoas que se automutilam e ficamos muito felizes por ter ajudado essas pessoas.”</p> <p>“Como membros da Equipe, nós tivemos algumas dificuldades pois não gostávamos de todo mundo da escola e tivemos que aprender a conviver com todos eles para poder ajudar.”</p>
--	---

Elaborado pela autora

### **Quadro 15** - Depoimentos que compõem a sétima categoria: funções da Equipe de Ajuda

<p>Função das EAs.</p>	<p>“É só uma pessoa do seu lado se você precisar conversar, ou se estiver com algum problema.”;</p> <p>“O principal objetivo de ter uma equipe de ajuda aqui na escola é de melhorar a convivência escolar e consequentemente tornar o ambiente mais agradável e acolhedor.”</p> <p>“Se você for participar da equipe de ajuda, você tem que pensar uma coisa, você tem que estudar, mas não é o estudar de “tipo”: aí eu tenho que ler livro, eu tenho que pesquisar na internet etc. Não, você tem que pesquisar e estudar como é a pessoa que você vai ajudar, e quais são as pessoas que estão tendo conflitos com ele ou com ela. Você também tem que prestar atenção nos sentimentos das pessoas, porque você pode falar uma coisa que pode machucar os</p>
------------------------	---

	<p>sentimentos sendo que você não queria machucar, então assim, se você for entrar na equipe de ajuda, vai fundo, mas, vai com cuidado.”</p> <p>“Um aluno da equipe de ajuda, ajuda aquela pessoa que está sempre isolada na hora do intervalo, aquela pessoa que não sabe socializar bem e aquela pessoa que sofre bullying todos os dias a gente ajuda ela pra que ela possa saber se sentir bem, sabendo quem ela é e fazer novas amizades”.</p> <p>“Uma das situações que a equipe de ajuda atuou foi com um colega da nossa sala que estava com dificuldade para se enturmar, socializar com os outros na sala de aula e fora dela. Então, ele sempre nos procurava e nós íamos até ele para conversar mais, responder perguntas e fazer atividades sociais, com os amigos dele, normalmente sem ficar isolado num canto, e com isso ele melhorou bastante na questão do convívio social”.</p> <p>“Nós elencamos alguns objetivos para a Equipe de Ajuda, como: acolher os colegas, incentivá-los a mudarem, auxiliá-los para serem melhores dentro da escola e fora também, auxiliá-los em conflitos, sejam pessoais ou que interferem na vida escolar, trabalhar a convivência no meio social da escola e o fato de ser referência.”</p> <p>“A Equipe de Ajuda na escola serve para que aquelas pessoas que se sentem excluídas possam ter com quem conversar e que possam desabafar aqueles problemas que elas não conseguem responder. Acredito que isso nos torna muito importante. Poder ajudar aquelas pessoas que sofrem bullying, pois sabemos o quanto é difícil e poder ajudar essas pessoas é muito importante. Nós aprendemos várias coisas na Equipe de Ajuda, coisas que nós até já sabíamos, mas conseguindo vivenciar e passar para outros alunos o que aprendemos é muito legal!”</p> <p>“A importância da Equipe de Ajuda na escola é para manter os alunos seguros e, se acontecer algum problema com eles, eles terão com quem conversar e, depois, o que fazer. Com a Equipe de Ajuda, quem faz cyberbullying ou bullying, vai pensar “se eu fizer isso, não vai valer a pena, porque depois vai acabar. Minha</p>
--	---

	<p>vítima vai procurar a Equipe de Ajuda e não vai dar certo.”</p> <p>“Você ajuda desconhecidos e até mesmo inimigos? Sim! É a parte mais difícil, porque às vezes você pode não se dar bem com alguma pessoa, mas você vê que a pessoa está precisando e aí pensa: “vou ter que ali, quebrar meu orgulho e falar com aquela pessoa.” Nós não podemos ajudar apenas quem a gente gosta. Às vezes aquela pessoa que pega no pé de todo mundo, precisa de ajuda. Então, temos que ter olhos bem atentos.”</p>
--	---

Elaborado pela autora

## **Apêndice P - Depoimentos dados durante o 1º Encontro Nacional das Equipes de Ajuda**

Por que precisamos de mais Equipes de ajuda no Brasil?

Precisamos de mais Equipes de Ajuda para que em todas as escolas tenhamos equipes sempre prontas para ajudar pessoas que sofrem com a rejeição, solidão e bullying.

Para que outros alunos possam expor seus problemas sem medo de serem julgados

Para que as pessoas tenham em quem confiar. Assim a convivência entre as pessoas melhora, com respeito e paciência entre todos.

Com mais Equipes de Ajuda o projeto seria sedimentado, fazendo assim com que o nosso trabalho seja levado mais a sério e consequentemente mais fácil.

Existem muitas escolas no Brasil que tem pessoas que necessitam da Equipe de Ajuda. O bullying acontece em diversas escolas e isso pode ser resolvido com a equipe. Também pode solidificar que a Equipe de Ajuda é uma coisa séria e que se desenvolve e funciona, assim, servindo de base para projetos de convivência e integração futuros que poderão se inspirar nesse projeto.

O sofrimento é inaceitável! Por mais que já existam algumas Equipes de Ajuda, que realmente conseguem fazer a diferença existe várias escolas onde os alunos se sentem sozinhos, menosprezados e sem ajuda. Com mais Equipes de Ajuda, além de incentivar o movimento e o projeto, essas pessoas seriam ajudadas e a caminhada para acabar com o bullying e melhorar a convivência seria cada vez mais completa. Existem também milhões de pessoas que querem ajudar, porém não sabem como.

É importante termos Equipes de Ajuda no Brasil, pois o país tem uma enorme diversidade étnica cultural e algumas pessoas acham que por ter uma etnia diferente podem ser mais importantes que outros e por isso ridicularizam o outro gerando uma espécie de bullying e é aí que a equipe de ajuda entra, para ajudar essas pessoas.

Para tornar a escola um lugar acolhedor e facilitador de aprendizagem de qualidade.

A Equipe de Ajuda precisa ajudar as dificuldades das pessoas e por isso tem que ter equipe de ajuda, porque se você ficar em uma escola que tenha equipe de ajuda as mães vão querer colocar o seu filho nela, porque lá poderão encontrar confiança nas pessoas e nos colegas e amigos, por isso eu acho que é bom ter equipes de ajuda no Brasil inteiro.

A Equipe de Ajuda permitiu aos alunos enxergar a dor do outro e encontrar formas de ajudar as pessoas em sofrimento, também aprendemos que todas as pessoas têm diferenças e não há nada de errado com isso. Nos tornamos mais humanos e menos individualistas, aprendemos a reconhecer os problemas e resolve-los.

## Apêndice Q - Encontros Nacionais das Equipes de Ajuda

### I Encontro Nacional das Equipes de Ajuda

Campinas 9 de março de 2017

O dia 9 de março de 2017 pode ser considerado um marco na Educação Brasileira. O auditório 2 do centro de convenções da Unicamp recebeu cerca de 150 alunos de 6 escolas da rede pública e privada da Grande São Paulo, para o I Encontro Nacional das Equipes de Ajuda, evento que ocorreu simultaneamente ao **Seminário Internacional em busca da Qualidade do Clima e da Convivência ética na escola 2017.**”

As Equipes de Ajuda são uma modalidade dos chamados “sistemas de apoio entre pares”, que partem da premissa, comprovada por pesquisas - em países cujas políticas públicas já apontam para a implantação necessárias desses trabalhos e no Brasil – que são os pares, os colegas, a quem os alvos recorrem em situação de intimidação.

Criadas e aplicadas na Espanha por José Maria Aviles Martinez, professor da Universidade de Valladolid, as Equipes de Ajuda foram adaptadas à realidade brasileira pela equipe do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) que tem nas professoras doutoras Luciene R. P. Tognetta da Unesp/Araraquara e Telma P. Vinha da Unicamp as suas coordenadoras.

Este sistema de apoio entre pares, têm como característica principal o fato de não se centrarem na atuação direta dos gestores, mas valerem-se do protagonismo juvenil, isto é, o aluno como responsável por determinadas ações entre os demais (alunos como ele), com o objetivo de promover uma convivência favorável entre si. Os professores, por sua vez, assumem o papel de formadores, acompanhadores e tutores. Os sistemas de apoio entre pares pretendem oferecer aos alunos recurso que os ajude em diversas situações, tais como dificuldades acadêmicas, dificuldade na adaptação da rotina escolar, problemas pessoais ou familiares, questões culturais ou dificuldades nas relações com os colegas, confusões, entre outros.

O modelo das “Equipes de Ajuda” (Aviles 2013) considera que, em grupos, meninos e meninas trabalharão juntos, de modo colaborativo e cooperativo, unidos por uma mesma atividade e poderão ajudar-se mutuamente em momentos determinados, independentemente de suas idades. Tem-se como objetivo, nesta modalidade, que o aluno não se sinta sozinho na tarefa de ajudar e que fundamentalmente aprenda a cooperar com os outros. Desta maneira, caracteriza-se como um grupo de referência na escola, onde as crianças e jovens, vítimas de violência ou envolvidos em conflitos, possam buscar suporte e discutir estratégias para a solução de tais questões. A opção pelo trabalho em equipe não foi aleatória, uma vez que este traz a ideia de um grupo que opera em busca de um mesmo objetivo, com um sentimento comum de apoio, evitando assim a sobrecarga de responsabilidade ao indivíduo (Avilés e Alonso, 2008; Sharp, Cowie e Smith, 1994). Além disso, os membros da equipe se sentirão mais respaldados em suas decisões, bem como o respeito e a confiança do grupo de iguais em relação aos membros da equipe de ajuda aumentarão.

A escolha dos alunos que farão parte da Equipe de Ajuda é feita pelos próprios colegas, baseado no critério de confiança. Além disso, fazer parte de um sistema de apoio entre pares, exige que o aluno tenha boas habilidades de comunicação e um importante nível de empatia e assertividade. Por isso,

os integrantes deste grupo, submetem-se a um processo de formação e contam com o apoio e acompanhamento de seus professores.

O encontro realizado em 9 de março, tinha como objetivo maior a troca de experiências entre os integrantes das Equipes de Ajuda brasileiras, bem como a interlocução destes, com o professor José Maria Aviles, idealizador deste modelo de sistema de apoio entre pares.

O encontro foi aberto pela Professora Doutora Luciene, que realizou a troca das flâmulas como os brasões que identificam as Equipes de Ajuda de cada escola.





Dando prosseguimento ao dia, os alunos puderam dialogar com o professor José Maria, que em sua apresentação, trouxe depoimentos dos Integrantes das Equipes de Ajuda na Espanha para apresentar e discutir com os alunos brasileiros.



O período da tarde, reservou aos presentes grandes emoções. Os alunos das 6 escolas presentes no evento foram convidados a apresentar a sua experiência como aluno da Equipe de Ajuda, focando em 3 pontos principais: o que mudou na escola, o que mudou na sala de aula e o que mudou em si mesmos. Relatos belíssimos, apresentados das mais diferentes maneiras compuseram a participação dos alunos.





Durante todo o evento, os alunos foram convidados a responder a seguinte questão: Por que precisamos de mais Equipes de ajuda no Brasil?

Veja abaixo algumas das respostas:

“Para que outros alunos possam expor seus problemas sem medo de serem julgados.”

“A Equipe de Ajuda permitiu aos alunos enxergar a dor do outro e encontrar formas de ajudar as pessoas em sofrimento, também aprendemos que todas as pessoas têm diferenças e não há nada de errado com isso. Nos tornamos mais humanos e menos individualistas, aprendemos a reconhecer os problemas e resolvê-los.”

“É importante termos Equipes de Ajuda no Brasil, pois o país tem uma enorme diversidade ética cultural e algumas pessoas acham que por ter uma etnia diferente podem ser mais importantes que outros e por isso ridicularizam o outro gerando uma espécie de bullying e é aí que a equipe de ajuda entra, para ajudar essas pessoas.”

“Para tornar a escola um lugar acolhedor e facilitador de aprendizagem de qualidade.”



Para conhecer um pouco mais sobre este trabalho acesse: <https://www.somoscontraobullying.org> também

## II Encontro Nacional das Equipes de Ajuda

Campinas, 24 de agosto de 2018

O Centro de Convenções de Unicamp foi palco, no dia 24 de agosto de 2018 do II encontro Nacional das Equipes de ajuda. Evento organizado pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral - Unicamp/Unesp.



O evento, foi denominado “Valentes contra o Bullying”, em alusão a uma organização espanhola, que se ocupa da divulgação da necessidade de combate ao bullying, enfocando a importância do posicionamento daqueles que presenciam as situações de intimidação.

Implantadas no Brasil, desde 2015, sob a coordenação da Professora Doutora Luciene R. P. Tognetta, das Unesp/Araraquara, as Equipes de Ajuda, são um dos tipos de Sistemas de Apoio entre Pares (SAI) e foram criadas pelo professor José Maria Aviles Martinez da Universidad de Valladolid – Espanha. O modelo brasileiro, segue a premissa do original espanhol do trabalho cooperativo, em grupo para as soluções das questões de convivência, mas sofreu adaptações à realidade brasileira.

Estiveram presentes no evento 12, das 14 escolas brasileiras onde as Equipes de Ajuda já forma implantadas, a saber: **EMEF Prof.<sup>a</sup> Violeta Dória Lins**, de Campinas, uma das pioneiras na implantação deste projeto; o **Colégio Biocêntrico** de Nova Odessa e do **Colégio Experimental Integrado** de São João da Boa Vista; o **Colégio Bandeirantes**, **Colégio Rainha da Paz** e **Stance Dual School** de São Paulo, a **Escola Comunitária** de Campinas, da **EMEF João Alves dos Santos**, do **CEI Professor Zeferino Vaz** e da **EMEF Virginia Mendes Antunes de Vasconcelos** de Campinas, do **Colégio Sidarta** de Cotia e da **Escola Ativa** de Itapira.

Na solenidade de abertura, que contou com a participação do professor José Maria Aviles Martinez por vídeo conferência, foram abordadas questões relativas à importância do trabalho com a convivência nas escolas, com ênfase nas questões legais, especialmente levantadas pelo **Prof. Me. Lélío Braga Calhau** – Promotor de Justiça do Ministério Público de Minas Gerais.



Terminada a abertura, o evento seguiu em dois momentos distintos. Os jovens seguiram no auditório 3 realizando a troca de brasões entre as escolas, conduzido pelas Professoras Mestrandas da Unesp/Araraquara Sandra De Nadai e Sanderli A. B. Bomfim.

Terminada a troca de brasões, a programação para os jovens seguiu com um “bate-papo animado” sobre segurança na Internet, com a Professora Mestre, Thais Leite Bozza.

Simultaneamente, no auditório 1, ocorria para os professores, ou como foram carinhosamente chamados, os adultos do evento, uma mesa, composta pela Professora Doutora Luciene R. P. Tognetta, o Professor Mestre Lelio Braga Calhau e a professora Mestranda Luciana Z. Lapa. Nesta, iniciada pela fala do professor Lélío, que abordou as questões legais envolvidas no combate e prevenção ao Bullying, especialmente com a recente incorporação à LDB, da Lei 13.185 de 2015, chamada “lei antibullying”, foram abordadas também as pesquisas brasileiras em relação à implantação das Equipes de ajuda, bem como todo o processo envolvido na implantação das mesmas.

Após o almoço, nossos valentes, como foram carinhosamente chamados em alusão à organização espanhola “Se buscan Valientes” ([www.sebuscanvalientes.com](http://www.sebuscanvalientes.com)), encontraram tapetes colorido colocados à frente do centro de convenções, onde puderam sentar-se, saborear um delicioso algodão doce e trocar informalmente suas experiências como membros das Equipes de Ajuda.



Na retomada dos trabalhos, na parte da tarde, o auditório 3 sediou o ponto alto do evento: a partilha de experiências feitas pelos protagonistas das Equipes de Ajuda. Este momento, conduzido pelo professor mestrando Raul Alves de Souza, da Unesp/Araraquara foi recheado de emoção e deu a certeza, a todos os participantes do evento, que estes meninos estão no caminho de “mudar o mundo”, na busca de uma sociedade mais justa e respeitosa.



Dentre as muitas colocações, o depoimento de uma aluna da Faculdade de Educação da Unicamp emocionou a todos. Ao relatar as dificuldades que sofreu na adaptação ao ensino médio, que culminou com sua mudança de escola, enalteceu a importância das Equipes de Ajuda, dizendo: “Se eu tivesse tido este tipo de apoio, não teria mudado de escola! Estou feliz por saber que existe este trabalho, para que outros não passem o que eu passei”

O evento já se aproximava do final, quando num exemplo de protagonismo, uma integrante das Equipes



de Ajuda propôs a criação de uma conta no Instagram, incluindo todas as escolas com Equipes de Ajuda, para divulgar ações. A ideia imediatamente ganhou a adesão de todos, e reunidos no palco, um representante de cada escola, criaram o @equipedeajudabr.

Para finalizar o evento, cada um dos “valentes” escreveu uma mensagem, um desejo de um valor, num pequeno cartão que recebeu dos organizadores do evento e o amarrou num balão de gás. Seguiram para fora do auditório, onde foram recebidos com palmas, pelos professores que já os aguardavam, em uma grande roda. Aos poucos, forma tomando o centro e após uma breve reflexão sobre a importância do evento e o desejo de espalhar o sentido da ajuda ao próximo, de fazer o bem, soltaram as bexigas, encerrando assim um dia de muita reflexão e emoção.

A ideia que fundamenta a proposta das equipes de ajuda, não poderia ser melhor traduzida, nas palavras de uma de suas integrantes:

***“O principal é que o ‘espírito de ajuda’ entra nas pessoas, formando como uma reação em cadeia, um ajudando o outro e desse modo é formada uma grande corrente do bem!”***



