

QUANDO QUEM AJUDA JÁ EXPERIMENTOU O SOFRIMENTO: a adesão aos valores morais de membros de equipes de ajuda que já foram vítimas de bullying¹

CUANDO QUIEN AYUDA YÁ EXPERENCIÓ EL SOFRIMIENTO: adhesión a los valores morales de los antiguos miembros del equipo de acoso escolar

WHEN WHO HELPS HAS ALREADY LIVED SUFFERING: adherence to moral values of helping team members who have been bullied

Vitória Hellen Holanda Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0003-3430-5585>

Luciene Regina Paulino Tognetta³

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

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim⁴

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

Resumo

Pesquisas mostram que uma das formas mais eficazes para a superação do *bullying* é a implementação de programas em que os próprios pares sejam formados para atuar. No Brasil, a experiência com a implantação de Equipes de Ajuda – um dos tipos de Sistemas de Apoio entre Iguais – tem sido estudada, já apresentando resultados promissores. Para responder ao problema de pesquisa, a presente investigação, de caráter descritivo e exploratório, objetiva constatar como

¹ Resultado de relatórios científicos apresentados à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), financiadora do projeto de pesquisa de Iniciação Científica, sob processo nº 2020/16345-0.

² Pedagoga e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. Membro do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral. E-mail: vitoria.hellen@unesp.br

³ Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. Líder do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral. E-mail:

luciene.tognetta@unesp.br

⁴ Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. Membro do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral. E-mail: sanderli.bicudo@gmail.com

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Quando quem ajuda já experimentou o sofrimento: a adesão aos valores morais de membros de equipes de ajuda que já foram vítimas de bullying. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7367>

os alunos de Equipes de ajuda se autopercebem no envolvimento em situações de *bullying*, bem como verificar como os alunos das Equipes de Ajuda, alvos de *bullying* aderem aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade, analisando se há diferenças nesse modo de adesão entre os estudantes das Equipes de Ajuda que foram alvos de *bullying* e os que não foram. Os participantes desta investigação são 131 estudantes entre 11 e 15 anos, membros de Equipes de Ajuda de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, constituindo, assim, uma amostra intencional. O instrumento metodológico utilizado consiste em um questionário contendo itens de perfil e histórias-dilema. Quando analisamos o modo de adesão aos valores supracitados, constata-se que aqueles e aquelas que apontam já terem sido vitimizados expressam maior adesão a valores morais, validando a premissa de que nessa condição tendem a melhor se sensibilizar com a dor do outro.

Palavras-chave: valores morais; Sistema de Apoio entre Iguais; Equipes de Ajuda; alvos de *bullying*.

Resumen

Las investigaciones muestran que una de las formas más efectivas de superar el acoso escolar es la implementación de programas en los que se capacita a los compañeros para actuar. En Brasil, la experiencia con la implementación de los Equipos de Ayuda – uno de los tipos de sistema de apoyo entre iguales – han sido estudiada y presentando resultados prometedores. Para responder al problema, esta investigación, de carácter descriptivo y exploratorio objetiva: verificar como los alumnos de los Equipos de Ayuda, víctimas de acoso escolar, adhieren a los valores morales de respecto, justicia y solidaridad, así como analizar si hay diferencias en la forma de adhesión entre los alumnos de los Equipos de Ayuda que han sido víctimas de acoso escolar y los que no han sido. Los participantes son 131 estudiantes entre 11 e 15 años, miembros de los Equipos de Ayuda, de escuelas públicas y privadas en el Estado de São Paulo, haciendo así una muestra intencional. El instrumento metodológico utilizado es un cuestionario con ítems de perfil y historias-dilemas. Cuando analizamos el modo de adhesión a los valores morales arriba, se constata que quienes señalan que ya han sido víctimas expresan una mayor adhesión a los valores morales, validando la premissa de que mejor se sensibilizan con el dolor de otro.

Palabras clave: valores morales. Sistema de Apoyo entre iguales. Equipos de Ayuda. víctimas de acoso escolar.

Abstract

Research show that one of the most effective ways to overcome bullying is the deployment of programs in which peers themselves are trained to act. In Brazil, the experience of setting up the Helping Teams — one type of Support Systems among Equals — has been studied and already shown positive results. To answer the research problem, this research, of descriptive and exploratory nature, aims to: verify how students in the Helping Teams perceive themselves in bullying situations, verify how the members of the Helping Teams, victims of bullying, adhere to the moral values of respect, justice and sympathy, analyzing if there are differences in this means of adhesion between students in the Helping Teams who have been victims of bullying and the ones who haven't. 131 students, from 11 to 15 years old, in private and public schools in the state of São Paulo, responded this investigation. It's an intentional sample, then. The instrument methodological consists of a questionnaire with profile items and dilemma-stories. When we analyze the adherence to values aforementioned, it shows that the ones who indicate they have already been victimized adhere better to moral values, what validates the premise that they are more sensitive to others' pain.

Keywords: moral values. Peer Support Systems. Helping Teams. bullying victims.

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, o *bullying* é uma forma de violência recorrente entre crianças e adolescentes. Esse fenômeno apresenta algumas características próprias que o diferencia de outros problemas que costumam ocorrer em contextos escolares, visto que essa forma de intimidação acontece exclusivamente entre pares. Em outras palavras, o *bullying* ocorre entre pessoas da mesma hierarquia de poder institucional/profissional, ou seja, aluno-aluno, professor-professor. Uma particularidade do fenômeno refere-se ao fato de que, apesar de ocorrer entre pares, revela uma desigualdade de poder psicológico entre os envolvidos. Dessa forma, entre o autor e o alvo (vítima) de *bullying*, não há um embate de forças, pois, na maior parte dos casos, os autores desenvolvem mecanismos de dominação, levando os alvos a se sentirem de menor valor, consentindo, ainda que inconscientemente, as agressões sofridas. Outra característica do fenômeno é sua repetição e sistematização, ou seja, quem fere tem a intenção de ferir, causar dor ou prejuízo a um alvo, de forma sistemática. Além dessas peculiaridades, pesquisas têm mostrado que o *bullying* acontece longe dos olhos de quem, por deter um maior poder instituído, poderia intervir quando o problema se apresenta. Por fim, além de um autor e um alvo, há a presença de espectadores (MONTEIRO; BERTON; ASINELLI-LUZ, 2021; TOGNETTA, 2005a; TOGNETTA, 2005b; TOGNETTA; VINHA, 2008), que formam um público cuja função acaba por validar a projeção de menor valor do alvo e maior valor do autor, em um grupo social do qual todos os envolvidos desejam fazer parte.

Rech et al. (2013) descobriram que os alunos apontam os professores como os maiores culpados pelos casos de *bullying*. Essa mesma pesquisa também indicou que os locais em que mais ocorrem os episódios de *bullying* são o pátio da escola, *playground*, corredores e as salas de aula. Os autores têm por hipótese que essa culpabilização se imponha pelo fato de os alunos relacionarem os locais em que esses episódios acontecem com o papel que docentes deveriam desempenhar como agentes atuantes, no sentido de prevenir ou reduzir as práticas do *bullying*.

O *bullying*, apesar de ser um fenômeno humano, começou a ser investigado

sistematicamente somente em meados de 1980, com as pesquisas de Dan Olweus. Segundo ele, a popularização desse termo se deu a partir de um evento trágico ocorrido na Noruega, em 1982. Após apurado, constatou-se o suicídio de três adolescentes, acontecido após intensas perseguições de colegas na instituição escolar. Esse evento motivou o governo norueguês a publicizar campanhas antiviolência, subsidiadas pelos estudos de Olweus. A partir desse episódio trágico, o termo *bullying* foi ganhando força em diferentes países como, por exemplo, Escandinávia, Reino Unido, Estados Unidos e Austrália. Assim, são muito recentes os estudos acerca do fenômeno e, conseqüentemente, acerca dos impactos causados não somente àqueles que sofrem, como também aos demais participantes.

Na manhã do dia 20 de abril de 1999, dois adolescentes norte-americanos cometeram um assassinato em massa de doze alunos e um professor na escola em que estudavam, Columbine High School. Em 7 de abril de 2011, houve um ocorrido semelhante na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro. Um garoto de 23 anos invade a escola com um único objetivo: matar. Nesse dia, 13 vidas foram ceifadas. Em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, na Grande São Paulo, dois jovens, de 17 e 25 anos, planejaram e executaram um massacre. Esses são alguns dos muitos atentados às escolas que têm acontecido nos últimos anos, chamando-nos a atenção por suas particularidades. Em todos esses casos, os autores do atentado se suicidaram após o ocorrido. Acabar com a própria dor e se sentir valorizado, ainda que morto, é a motivação para tirar a própria vida. Vinha (2019) defende que esses meninos abandonaram a escola por não verem sentido no que esta oferecia, ou porque sofreram algum evento traumático, como retenções, *bullying*, preconceito, entre outros. Geralmente, como no caso de Columbine e Suzano, os autores eram meninos com bom rendimento escolar, quietos e tímidos, que não se socializavam muito. Ora, esses e outros sinais indicam um possível fenômeno em comum: ser alvo de *bullying*.

Um estudo de Faria Brino e Lima (2015) mostrou que “[...] alunos alvos e autores/alvos têm risco significativo para o desenvolvimento de problemas psicossomáticos quando comparados aos alunos não envolvidos com o *bullying*” (p. 28). Dessa forma, o que algumas pesquisas têm indicado, como a de Souza Santos (2013), é que alunos que enfrentaram essa forma de intimidação, enquanto alvos, podem desenvolver

certo sentimento de vingança, passando de alvos a autores. Segundo o pesquisador, “[...] por questão de sobrevivência emocional, a vítima reage à agressão, tornando-se também um autor [...]” (SOUZA SANTOS, 2013, p. 33). Certamente, vingar-se representará para ela uma forma de demonstrar todo o sofrimento que lhe foi causado.

2 OS VALORES (MORAIS OU NÃO) POR TRÁS DO FENÔMENO BULLYING

Em estudo realizado por Souza Santos (2013), identificou-se que autores, alvos e espectadores de *bullying* enfrentam consequências físicas e psicológicas de curto e longo prazo que, segundo ele, “[...] podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais [...]” (SOUZA SANTOS, 2013, p. 33). Pesquisas anteriores nos mostraram (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; GRAHAM; JUVONEM, 1998; TOGNETTA, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2021) que se envolver diretamente com situações de intimidação e humilhação sistemáticas, no papel de autor ou de reforçador, indicam a falta de respeito como um valor central, incorporado na personalidade da pessoa. E, envolver-se enquanto alvo, por exemplo, indica um autoconceito deficiente, bem como certo **merecimento** pela ausência do respeito. Em pesquisas realizadas por Tognetta e Vinha (2010) e Tognetta (2012), vimos que falta aos autores do fenômeno o que as pesquisadoras nomearam sensibilidade moral, ou seja, eles apresentam, do ponto de vista social-cognitivo, a chamada cognição fria, pois são dotados de boa inteligência social, mas são deficientes nas escolhas morais.

Havighurst (1957) define, como uma tarefa própria do desenvolvimento do adolescente, a conquista de uma escala de valores que guie seu comportamento (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003). Para Erik Erikson (1976), pai da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, construir uma identidade significa definir quem a pessoa é, quais valores adotará e quais caminhos escolherá seguir em sua vida. Para González e Pastor (1999), o círculo social ou grupo de pares que um adolescente escolhe constituir, configura-se como um laboratório social. Piaget e Inhelder (1993) caracterizam o adolescente com especial atenção: seus sentimentos ideais, hipotéticos, generalizados possibilitam um olhar cuidadoso e atento às necessidades de transformações sociais. Tal qualidade pode ser lembrada nas histórias cotidianas dos movimentos sociais com os quais

a juventude sempre se envolveu. Por que, então, não propiciar a esses jovens a oportunidade de atuar em seus grupos sociais fazendo o bem? Essa é a proposta dos Sistemas de Apoio entre Iguais, cuja descrição passamos a apresentar a seguir.

3 OS SISTEMAS DE APOIO ENTRE IGUAIS – AS EQUIPES DE AJUDA

Em nossa investigação, procuramos estudar e apresentar um trabalho que desde 2015 vem sendo desenvolvido no Brasil (BOMFIM, 2019; LAPA, 2019; SOUZA, 2019; TOGNETTA, 2020a) como um modelo adaptado do original organizado na Espanha, dadas as especificidades do contexto educacional brasileiro, com o Prof. Dr. José Maria Avilés Martínéz.

As Equipes de Ajuda (EA) são grupos de estudantes, formados por 3 alunas e alunos de cada classe, dos anos finais do ensino fundamental, escolhidos pelos próprios colegas de turma por serem considerados mais confiáveis. Após a seleção, essa equipe passa por uma formação inicial de 8 horas, na qual aprenderão sobre suas responsabilidades, o que é ser membro das Equipes de Ajuda e qual é o papel deles, bem como sobre formas assertivas de resolução de conflitos, estratégias de comunicação não violenta, encaminhamentos na gravidade dos casos, entre outros conteúdos. (TOGNETTA, 2020a).

Esses estudantes atuarão em vários momentos do período letivo, integrando alunos novos ao ambiente escolar, oferecendo apoio a alunos que necessitam e, até mesmo, levando casos mais graves, como violências autoinfligidas (automutilação) ou comentários sobre suicídio, para adultos responsáveis (TOGNETTA, 2020b). Esses alunos contam com professores tutores, que também passam por uma formação inicial, e que os acompanharão, dando formação contínua, abrindo espaços de fala e propiciando a formação que precisam para atuar na construção de relações mais éticas na escola (TOGNETTA, 2020a).

Essas etapas de formação e supervisão consistem em atividades e práticas, realizadas juntamente com os alunos acerca das habilidades básicas de escuta ativa, resolução de conflitos, empatia e apoio, entre outras. Segundo Naylor e Cowie (1999, p. 475), “[...] os dois benefícios mais mencionados de ser um apoiador de pares dizem respeito à aquisição de habilidades e uma demonstração de que se importam [...]”.

Acreditamos que a escola deve ser um ambiente qualificado pelas relações de respeito mútuo (superando o respeito heterônomo e unilateral), de justiça, equidade, solidariedade e convivência democrática, promovendo ações que contribuem para a construção de um clima escolar positivo, as chamadas ações pró-sociais, que visam à promoção da boa convivência e da prevenção da violência. Contudo, é preciso que essas ações sejam oportunizadas pelo ambiente escolar, a ponto de instrumentalizar esses estudantes a agirem em situações de violência. É esse o objetivo maior das Equipes de Ajuda. De acordo com Naylor e Cowie (1999), a presença de um Sistema de Apoio entre Iguais permite que mais crianças e adolescentes alvos de *bullying* sintam-se seguros para procurar ajuda, no caso, dos próprios pares.

Certamente, entre os alunos e alunas que são escolhidos para serem membros das Equipes de ajuda, haverão aqueles e aquelas que já experimentaram serem alvos de *bullying*. Da mesma forma, podem também ter experimentado papéis de autor em diferentes situações. Sendo um fenômeno de grupo, em diferentes relações, é possível que se experimente também diferentes papéis.

Há algo que nos instiga quando pensamos as características desses envolvidos. Pesquisas anteriores apontam que os alvos de *bullying* são, entre os envolvidos, aqueles que menos apresentam desengajamentos morais (TOGNETTA *et al.*, 2015), revelando-se mais atentos aos sentimentos alheios.

Então, indagamo-nos: encontraremos entre as alunas e alunos das Equipes de Ajuda, que apontam terem sido alvos de *bullying*, maior adesão a valores morais? É essa pergunta que nos instiga e que tentamos responder com esta pesquisa.

Para responder ao problema da presente investigação, nossos objetivos foram:

- 1) Constatar como os alunos de Equipes de Ajuda se autopercebem no envolvimento em situações de *bullying*;
- 2) Verificar como os alunos das Equipes de Ajuda que foram alvos de *bullying* aderem aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade;
- 3) Analisar se há diferenças no modo de adesão a esses mesmos valores entre os alunos das Equipes de Ajuda que foram alvos de *bullying* e dos que não foram.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo apresenta dados provenientes de uma pesquisa anterior (uma dissertação de mestrado⁵)⁶ coletados integralmente até 2018 em pesquisas do eixo de investigação intitulado “Estratégias de intervenção: Sistemas de Apoio entre Iguais”, que faz parte do eixo central “*Bullying*: mecanismos psicológicos e intervenção ao problema”, das investigações conduzidas durante o quadriênio 2015-2018, em nosso grupo de pesquisas. Foi escolhida uma amostra por conveniência, em escolas públicas e particulares das cidades do interior paulista (Campinas, São Paulo, São João da Boa Vista, Santa Bárbara d’Oeste, Itapira, Nova Odessa, Santo André e Ribeirão Preto), em que o Sistema de Apoio entre Iguais – Equipes de Ajuda – é implantado há no mínimo 2 anos e estabeleceram um plano de formação de seus professores. Participaram 2.513 adolescentes, entre 11 e 15 anos, de anos finais do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Desse total, 1.147 referem-se a alunos de escolas que não têm as Equipes de Ajuda (EA) implantadas (Grupo C). O restante foi composto por adolescentes que têm acesso, em seu ambiente escolar, a um Sistema de Apoio entre Iguais (EAs). Estes somaram 1.366, sendo 131 estudantes membros das EAs (Grupo A) e 1.235 estudantes que não são membros (Grupo B).

Tínhamos por hipótese que membros de um Sistema de Apoio entre Iguais – como as Equipes de Ajuda – participaram em diferentes papéis em situações de *bullying*. Assim como, aqueles que participaram enquanto alvos adeririam mais aos valores morais pesquisados, principalmente ao valor da solidariedade.

De modo a atender aos objetivos traçados em nossa pesquisa, apenas os 131 alunos membros das Equipes de Ajuda comporão nossa amostra. Para prosseguir com nossa investigação, excluímos dessa análise os alunos de Equipe de Ajuda que não apresentaram respostas na segunda parte do instrumento, que se referia à adesão a valores morais, restando, assim, 120 alunos na amostra.

⁵ BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o *bullying*. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁶ Autorizada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, sob número 65373417.0.0000.5400.

O instrumento utilizado foi um questionário adaptado (haja vista a utilização de apenas parte das histórias-dilema) de uma investigação anterior conduzida por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (TOGNETTA; MENIN, 2017), composto por perguntas fechadas e dividido em duas partes, preenchido na versão *on-line*, na plataforma *Survey Monkey*. A primeira parte englobou questões de caracterização, na qual os alunos preencheram questões relacionadas à idade, à frequência de *bullying* e à participação nas Equipes de Ajuda. A segunda parte contou com uma adaptação do instrumento validado pela Fundação Carlos Chagas, que investigou a adesão aos valores morais da justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, por meio de situações hipotéticas cujas alternativas apontavam contra-valores e pró-valores (MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013).

A adaptação diz respeito a utilização de apenas doze questões da referida pesquisa (MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013), ou seja, três relacionadas a cada valor estudados: respeito, justiça e solidariedade (este último, em especial, contou com seis questões, sendo três situações envolvendo o respeito em situações com *bullying* e três em situações comuns cotidianas).

As histórias apresentadas no instrumento continham cinco opções de resposta, das quais os respondentes só podiam escolher uma delas. Além dos contra e pró-valores, as alternativas também apresentavam níveis de perspectiva social, em que é possível evidenciar modos diferentes de adesão aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade. Duas (C1 e C2) indicavam contra-valores, ou seja, a não adesão a um valor moral, sendo C1 em uma perspectiva social egocêntrica e C2 em uma perspectiva social sociocêntrica. As três outras alternativas indicavam adesão a um valor moral, sendo P1 a adesão sob uma perspectiva social egocêntrica, na qual o indivíduo visa à satisfação das próprias necessidades e considera apenas seu ponto de vista, e P2 a adesão em uma perspectiva social sociocêntrica, em que o indivíduo considera em seu universo social apenas pessoas importantes, como familiares e amigos, e a submissão às autoridades, regras e convenções sociais. Por fim, P3 indica a adesão a um valor sob uma perspectiva social moral, que se dá pela compreensão de que há um princípio maior e universal, bom, justo e necessário para todos. Para a análise da adesão, considerou-se apenas a ocorrência de respostas em P3. Todos os demais casos não foram analisados nesta investigação.

Quanto ao processo da coleta de dados, vale ressaltar que todas as coletas foram

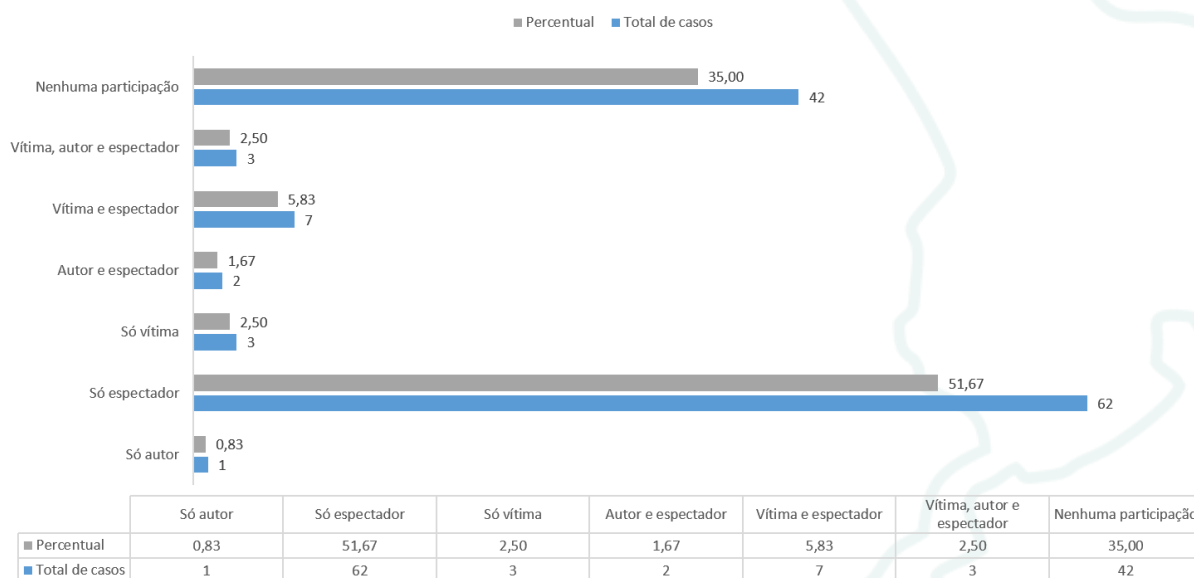
realizadas na presença de uma pesquisadora ou pesquisador do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Unesp/Unicamp), com o intuito de orientar a aplicação e sanar possíveis dúvidas durante o preenchimento do formulário, se surgissem, garantindo, assim, que mantivessem o rigor científico.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa investigação, somam 35% aqueles que não se autopercebem como participantes em situações de intimidação, nem como autores, alvos e/ou espectadores. Somam 10,83% dos respondentes os participantes que, de alguma forma, autopercebem-se como alvo e espectador; alvo, autor e espectador; ou só alvo. O restante é composto por aqueles que se autoperceberam como só autor ou como autor e espectador (2,5%).

Para possibilitar tais constatações, o instrumento utilizado apresentava as seguintes perguntas: 1) Você já foi agredido, maltratado, humilhado na frente dos outros, ameaçado ou caçoado por algum(a) colega na escola?; 2) Você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega?; e 3) Você já viu alguém que é ou que tenha sido insultado, agredido, ameaçado, maltratado, intimidado, caçoado com apelidos pejorativos em sua escola? Essas perguntas deviam ser respondidas de acordo com os acontecimentos dos últimos 3 meses. Dessa forma, foi possível constatar suas percepções com relação a esses acontecimentos. O gráfico a seguir apresenta os dados analisados.

Gráfico 1 — Análise por grupo (percentual e total de casos).



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Nossa primeira hipótese se confirmou com base na análise dos dados: entre os membros das Equipes de Ajuda – um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais –, há participantes exercendo diferentes papéis do fenômeno *bullying*: autores, alvos e espectadores (5%, 10,83% e 61,67%, respectivamente).

Os dados nos mostram que alunos e alunas escolhidos para serem membros de Equipes de Ajuda também já passaram por situações de *bullying*, sendo, na maioria das vezes, observadores dessas cenas, seguidos de alvos e, finalmente, em menor número, vimos que alunos e alunas que participam dessa modalidade de Sistema de Apoio entre Iguais já foram, em algum momento, autores/as desse fenômeno. Isso pois, não há nenhuma indicação de que alunos que tenham sido autores não possam participar das Equipes de Ajuda, pelo contrário, fazer parte de um Sistema de Apoio entre Iguais tem se mostrado eficiente na superação de suas condições em episódios de *bullying*, seja como autor, alvo ou espectador.

Isso se deve ao fato de que, ao pertencer a um Sistema de Apoio entre Iguais, esses/as meninos e meninas passam por formações com vistas à aquisição de habilidades sociais. Fazem parte dessas aprendizagens técnicas de aconselhamento, como a escuta

ativa, por exemplo; o desenvolvimento da empatia por alguém que padece de algum mal; e disposição para assumir um papel de ajuda (COWIE, 2000).

Como já vimos em inúmeras pesquisas sobre o fenômeno (TOGNETTA, 2005a; TOGNETTA, 2005b; TOGNETTA, VINHA, 2008), o bullying não acontece na presença das autoridades, ou seja, não acontece às vistas de quem poderia intervir. Os dados revelados por Whitney e Smith (1993) corroboram essas características: segundo os pesquisadores, cerca de 50% dos alvos de *bullying* não contaram aos seus pais ou professores que se encontravam em condição de vitimização. Como temos visto nas pesquisas acerca das características do fenômeno (TOGNETTA, 2005a; TOGNETTA, 2005b; TOGNETTA, VINHA, 2008), apesar de não acontecer na presença das autoridades, o *bullying* geralmente acontece na presença de um público: os espectadores.

Nossa pesquisa corrobora esses dados: entre os 120 respondentes da investigação, como era esperado, a maioria se autopercebe como espectador(a) em casos de *bullying* (51,67%). Nessas situações, eles assumem outras funções, podendo ser assistentes, reforçadores, estranhos (inativos) ou defensores. Craig e Pepler (1995) e O'Connell, Pepler e Craig (1999) constataram que em 85% dos episódios dessa forma de intimidação os pares estavam presentes.

Por quais motivos tantos meninos e meninas presenciam seus pares sendo humilhados ou intimidados e nada fazem? Hazler (1996) argumenta que, muitas vezes, esses espectadores deixam de tomar uma atitude de enfrentamento do fenômeno por algumas razões: ou não sabem como agir; ou têm medo de, ao assumirem o papel de defensores, tornarem-se o próximo alvo e, por fim, ficam receosos de, por não saberem a maneira correta de agir, agravarem o caso ao invés de ajudar. Ademais, Sharp e Cowie (1998) defendem que pode haver falta de confiança, medo de retaliação, ansiedade em ser repreendido, falta básica de habilidades sociais, entre outros fatores.

Dito isso, é fato que, ainda assim, evitar o envolvimento leva meninos e meninas a se tornarem insensíveis à dor e ao sofrimento alheio (COWIE, 2000). Em uma sociedade em que as pessoas foram “libertadas” do compromisso com a coletividade (BAUMAN, 2001), o que fazer para que esses meninos e meninas ajam em defesa daqueles que sofrem?

Os estudos de Sharp *et al.* (1994) e Cowie e Sharp (2017), bem como nossa pesquisa, apontam que, com o devido treinamento e supervisão, como o que recebem ao compor as

Equipes de Ajuda, os espectadores, que são a maioria em casos de *bullying*, no papel de ajudantes de seus pares, poderiam atuar como um recurso para jovens em situações de vitimização, rejeição, isolamento, dificuldades de relacionamento e outros problemas comuns durante a infância e a adolescência. Segundo Cowie (2000), suas investigações provaram que “[...] após a introdução de um programa de apoio de pares, tornou-se mais aceitável que os espectadores relatassem incidentes de *bullying* quando os observassem [...]” (p. 87).

Além disso, outro fator substancial ao trabalho das Equipes de Ajuda é a construção do sentimento de pertencimento pelos estudantes. Kimmel e Weiner (1998) afirmam que, quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, ou seja, o modo de perceber-se e estar no mundo (ou em um grupo), mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais, reconhecendo, com mais clareza, suas limitações e habilidades. Juvonen (2006) indica que programas de intervenção pensados de modo a contribuir com o clima social do ambiente escolar podem servir como suporte adicional para favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertença pelos estudantes, fortalecendo uma cultura escolar que facilite as relações interpessoais mais próximas entre as alunas e os alunos, bem como entre estes/as e os demais membros da comunidade escolar.

Passemos agora a uma indagação que tem gerado grandes discussões ao longo do tempo: como são construídos os valores e, mais especificamente, os valores morais? Pois bem, essa é uma pergunta que também nos provoca.

Nossa referência principal, nessa e em outras discussões, é o psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget. De acordo com ele, os valores referem-se a um investimento afetivo que a pessoa realiza com o exterior, pessoas e/ou objetos. Em outras palavras, um valor é algo que gostamos e valorizamos, pertencendo, por isso, à dimensão da afetividade constituinte do psiquismo humano (PUIG; ARAÚJO, 2007). Portanto, de acordo com essa perspectiva, os valores são construídos cotidianamente, na interação da pessoa com o meio em que vive. Assim, Piaget recusa tanto as teses aprioristas, que acreditam em valores inatos, quanto as empiristas, que creem em valores resultantes de pressões externas nas pessoas. Ademais, assim como Piaget, acreditamos em pessoas ativas que, nas ações sobre o mundo objetivo e subjetivo, realizam projeções afetivas, positivas ou não, sobre pessoas, coisas, ideias etc. (PUIG; ARAÚJO, 2007). Excluimos,

então, a ideia de pessoas passivas, moldadas pela sociedade ou cultura, que apenas internalizam valores.

Falamos até aqui sobre a construção de valores. Como se dá, portanto, a construção de valores morais? Existem três tipos de valores: os **valores morais**, que contêm um conteúdo moral; os **valores amorais**, de conteúdo não-moral, como por exemplo, a beleza, o sucesso, a riqueza etc.; e os **valores imorais**, que contrariam os valores morais, como desonestidade, injustiça etc., por nós compreendidos como contravalores. Dessa forma, segundo estudiosos como Piaget (1954) e La Taille (2002; 2006), esses valores e contravalores vão sendo construídos e organizados em uma espécie de sistema que automaticamente se incorporam à identidade das pessoas e às representações que fazem de si. Sendo assim, uma mesma pessoa pode ter valores morais, amorais e imorais em sua identidade. O que acontece é que esse sistema de valores se organiza de forma a tornar mais centrais aqueles valores que foram fruto de projeções afetivas positivas pela pessoa e, conseqüentemente, tornam-se periféricos aqueles valores que sofreram projeções afetivas negativas.

Em outras palavras, valores como o sucesso, a beleza e a riqueza, por exemplo, podem fazer parte da identidade da mesma pessoa que possui valores como o respeito, a justiça e a generosidade. O que definirá por quais valores essa pessoa se guiará em uma situação é a pergunta: que valores foram fruto de mais projeções afetivas positivas durante minha vida e, conseqüentemente, são centrais em minha personalidade? É essa hierarquia de valores, constituinte de todos nós seres humanos, que forçará a consciência a agir de acordo com ela em suas ações (PUIG; ARAÚJO, 2007). Todavia, um mesmo valor, como a honestidade, por exemplo, pode ser central ou periférico na identidade da mesma pessoa, a depender do conteúdo e das pessoas envolvidas na situação. Por isso essa relação é tão complexa.

Dessa forma, acreditamos que autores de *bullying*, ao investirem seu tempo e disposição em práticas de acolhimento, empatia, solidariedade e justiça, fortificam os valores morais, tornando-os centrais em sua hierarquia de valores, optando por estes ao invés de contravalores como o desrespeito, a injustiça e a violência em suas ações.

Dito isso, passemos à análise por grupo, com relação à participação em situações de *bullying* e adesão aos valores do respeito, justiça e solidariedade. No caso do respeito, em

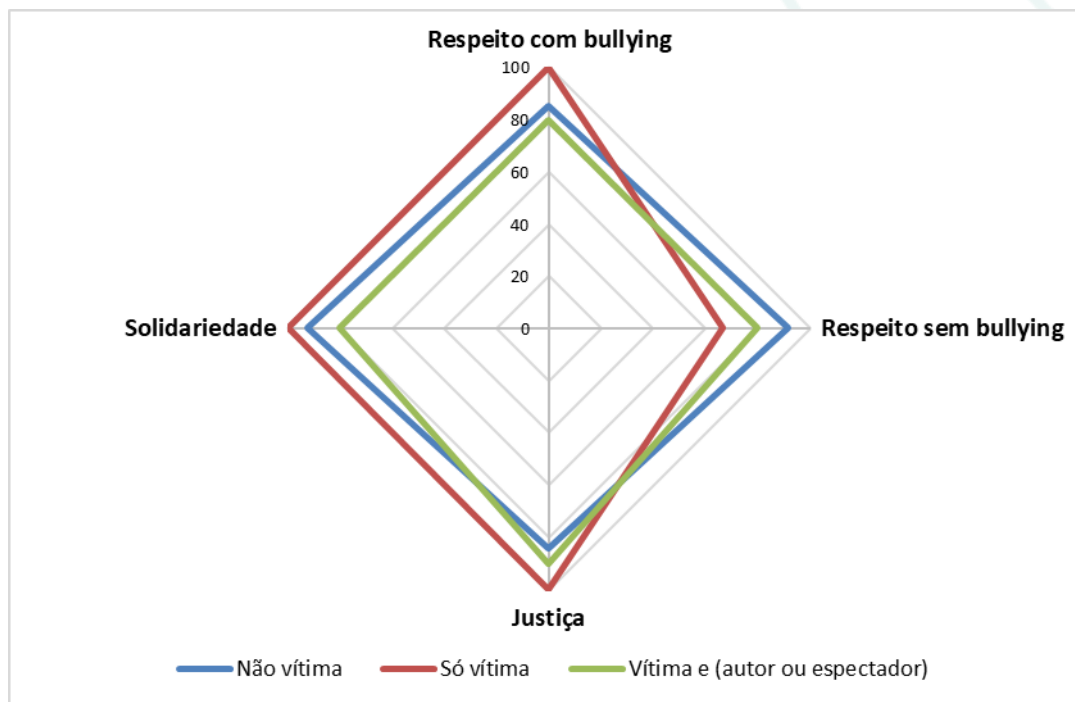
situações hipotéticas em que há *bullying*, observamos que os alvos são os que mais aderem ao valor, ocorrendo 100% de adesão no grupo **só alvo** e 80% de adesão no grupo **alvo e autor/espectador**, contra 85,05% de adesão no grupo **não alvo** e 14,95% de não adesão. Já em situações hipotéticas em que não há *bullying*, os alvos são os que menos aderem ao valor do respeito, com apenas 66,67% de adesão, contra 91,59% do grupo **não alvo**. Trataremos desse fenômeno mais adiante.

Encontramos uma limitação do instrumento de pesquisa em relação às situações hipotéticas **com *bullying*** e **sem *bullying***, uma vez que não ficaram claramente expressas todas as características do fenômeno, limitando a identificação da adesão aos valores morais nesses contextos. Ou seja, não estavam claras todas as características que identificavam o fenômeno como *bullying*, sendo elas: ações sistemáticas, intencionais e frequentes; paridade; desequilíbrio de poder físico e/ou psicológico; e ausência da autoridade. Por isso, consideramos algumas distinções de difícil análise, dadas as limitações impostas pelo questionário.

Passemos agora à análise do valor da justiça. Entre os 120 respondentes, no grupo **só alvo**, obtivemos 100% de adesão ao valor da justiça e 90% no grupo **alvo e autor/espectador**, contra 84,11% de adesão no grupo **não alvo**. Identificamos apenas 10% de não adesão ao valor da justiça no grupo **alvo e autor/espectador**, contra 15,89% no grupo **não alvo**.

Por fim, quanto ao valor da solidariedade, encontramos 100% de adesão no grupo **só alvo** e 80% no grupo **alvo e autor/espectador**. Já no grupo **não alvo**, obtivemos 92,52% de adesão ao valor da justiça, com apenas 7,48% de não adesão. O gráfico a seguir objetiva ilustrar os resultados parciais observados.

Imagem 3 – Valores versus protagonismo em *bullying*.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Tentaremos, a seguir, apresentar as hipóteses que temos para os resultados encontrados. Começando por uma análise dos valores, vimos que, entre os três pesquisados, o valor da solidariedade é o que apresenta maiores taxas de adesão. Temos por hipótese que, na faixa etária pesquisada – 11 a 15 anos, os jovens estão entrando no que Gilligan (1982) chamou de **limiar da vida adulta**, fase em que o grupo começa a ter mais importância no universo de valores dos adolescentes, estimulando-os a considerar e ponderar as possibilidades, visando ao bem coletivo. Outro fator que consideramos importante nessa análise é o fato de se tratar de alunas e alunos membros de um Sistema de Apoio entre Iguais. Conforme nosso levantamento bibliográfico, fazer parte de um Sistema de Apoio entre Iguais faz com que os membros deste adquiram certas habilidades, como uma escuta ativa e a própria empatia, que diz respeito a se colocar no lugar do outro e partilhar de suas dores e sentimentos, auxiliando, assim, na construção do valor da solidariedade pelos pares (NAYLOR; COWIE, 1999).

No que diz respeito a uma análise por grupos, consideramos **só alvo** como grupo

principal em nossa investigação, uma vez que encontramos nele as maiores taxas de adesão aos valores pesquisados: 100% de adesão ao respeito (com *bullying*), justiça e solidariedade. Ressaltamos que respeito (sem *bullying*) foi o único valor ao qual não obtivemos 100% de adesão para o grupo **só alvo**. Acreditamos que isso se deve ao fato de alvos de *bullying* conseguirem julgar uma ação como desrespeitosa quando o *bullying* se apresenta, por vivenciar **na pele** esse tipo de violência, bem como a limitação em nosso instrumento. Contudo, em situações cotidianas sem *bullying*, identificar uma ação como desrespeitosa e repudiá-la torna-se mais difícil. Temos por hipótese que isso acontece devido ao baixo autoconceito que as vítimas têm de si mesmas, o que acaba por influenciar diretamente o que julgam ser o valor do respeito.

Ademais, foi nesse grupo que encontramos as maiores taxas de adesão aos valores, isso pois, apesar de alvos de *bullying* sofrerem com baixa autoestima e diversos outros problemas que decorrem da vitimização, ao se tornarem ajudantes, alguns estudos mostram que houve um aumento significativo em sua autoestima, autoconfiança e senso de responsabilidade. Podemos pensar, então, que o apoio entre pares pode sim ser uma ajuda no fortalecimento da autoestima, revelando-se, conseqüentemente, como uma ferramenta aliada na diminuição dos casos de vitimização (COWIE, 2000). Os dados corroboram nossas hipóteses iniciais sobre os alvos pertencentes às Equipes de Ajuda: apesar dos problemas adquiridos em decorrência da vitimização, aqueles que sofrem a mesma dor são mais propensos a melhor acolher.

Por outro lado, o grupo **não alvo** é o que menos adere aos valores morais pesquisados, se comparado ao grupo **só alvo** ou **alvo e autor/espectador**. Suas taxas de adesão aos valores do respeito, justiça e solidariedade (85,05%, 84,11% e 92,52%, respectivamente) são menores do que as taxas dos alvos, que, em sua maioria, são de 100% de adesão.

Os dados por gênero também nos chamaram bastante a atenção, apesar de não estarem descritos em nossos objetivos, mas os interpretamos como possibilidades potenciais de nosso projeto. Encontramos um dado substancial: as meninas estão mais propensas a se autoperceberem como vítimas em casos de *bullying*. Os meninos então estariam se autopercebendo mais como autores? Entre os 120 respondentes que compõem a amostra, 81 são meninas e 39 são meninos. Pudemos perceber que, em geral, as meninas

estão mais suscetíveis a participar de situações de intimidação enquanto alvos. Na análise por grupo, 57,14% se declararam como alvos e espectadoras, e 66,67%, como alvos, autoras e/ou espectadoras. Já no papel de espectadores, 75,81% são do sexo feminino, contra 24,19% do sexo masculino.

Em uma pesquisa, Hinde (1996) concluiu que as meninas tendem a apresentar um comportamento mais pró-social que os meninos, ou seja, mostram-se mais dispostas a ajudar. Contudo, segundo Naylor e Cowie (1999), os meninos podem, sim, cuidar. O que parece acontecer é que alguns meninos, especialmente os que se encontram na adolescência, escolhem não acolher ou cuidar, ou até mesmo buscar a ajuda de um colega, “[...] a menos que percebam que as circunstâncias em que devem fazer, portanto, não ameaçam sua percepção do que é ser masculino” (NAYLOR; COWIE, 1999, p. 477). Nesse sentido, vemos uma grande interferência das questões que permeiam o que é ser masculino e feminino em nossa sociedade nas disposições para acolher.

Com base nos resultados obtidos em nossa pesquisa, podemos afirmar a relevância de um trabalho intencional, sistemático e planejado de promoção da convivência positiva nas escolas, por meio de um Sistema de Apoio entre Iguais que conta com a participação ativa das próprias alunas e alunos na resolução dos problemas. Este estudo, bem como muitos realizados pelo GEPEM desde 2015, colabora com a produção de um conhecimento científico que vise solucionar os problemas de convivência existentes nas instituições escolares por meio da promoção da convivência e ação protagonista de jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a escola é, por excelência, espaço de trocas e experiências que favorecem as aprendizagens intelectuais, sociais e morais. Contudo, esse espaço nem sempre é pautado em práticas respeitadas, justas e democráticas para contribuir com esse processo. Para isso, é preciso que seja realizado um trabalho sistemático, intencional, colaborativo e permanente. Não é possível que nossos meninos e meninas aprendam sobre respeito, justiça e solidariedade com ações pontuais, em determinado mês, como o Setembro Amarelo, por exemplo. Constatamos nas pesquisas que **aprenderemos a agir** de maneira justa, respeitosa, solidária e democrática **agindo** dessa maneira, investindo tempo,

colocando-se cognitiva e afetivamente nessas disposições.

Desse modo, fazer parte de um Sistema de Apoio entre Iguais, que planeja, discute, executa, recalcula e age em prol de uma convivência ética, significa investir tempo e disposições para o bem, para o próximo, para o outro que é diferente de mim. Esse trabalho favorece o desenvolvimento de habilidades como a escuta ativa, a empatia, a resolução de conflitos e o apoio.

O objetivo das Equipes de Ajuda é fortalecer a ideia de uma equipe, de um grupo de adolescentes que trabalham juntos em prol do mesmo objetivo, podendo ajudar uns aos outros a qualquer momento, independentemente de sua idade. Dessa forma, as alunas e alunos não se sentirão sozinhos na tarefa da ajuda, e aprenderão, acima de tudo, a cooperar com os demais.

Essa forma de protagonismo juvenil acredita no potencial dos alunos em assumir um papel útil na resolução desses conflitos. Nossa pesquisa demonstra que o apoio de pares desenvolve um papel cada vez mais significativo em influenciar as condições, os comportamentos e as características gerais da personalidade das crianças.

Alunos e alunas das Equipes de Ajuda já foram, em algum momento de sua escolarização, alvos, autores ou espectadores do fenômeno. Em contrapartida, ao passarem a fazer parte de um sistema apoiado em práticas de respeito, solidariedade, confiança, cooperação, comprometimento, entre outras, sua autoestima e senso de responsabilidade aumentaram significativamente, superando os papéis que, anteriormente, assumiam no fenômeno.

Esta pesquisa nos possibilitou comprovar nossas hipóteses iniciais: apesar das características daqueles que sofreram a vitimização – menos valia, isolamento social, medo ou raiva reprimida, entre outras, eles são os mais propensos a melhor acolher aqueles que padecem do mesmo mal e, com a devida instrução e instrumentalização, podem atuar no combate e intervenção aos casos de *bullying*.

Bem como mencionado anteriormente, o instrumento utilizado na dissertação que embasou nossos estudos (BOMFIM, 2019) demonstrou algumas limitações quanto a identificação de todas as características do fenômeno *bullying* nas situações-dilema apresentadas no questionário. Concomitantemente, o fato de não terem sido utilizadas todas as situações dilema do questionário original (MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013)

podem ter interferido na compreensão total do fenômeno, fazendo com que os resultados se tornassem apenas evidências de que existiriam correspondências entre as variáveis discutidas e não a compreensão de suas causas.

Todavia, vale reafirmar a conquista dos objetivos de nosso estudo. Por meio dele foi possível constatar que alunas e alunos das Equipes de Ajuda se autopercebem como autores, alvos e espectadores em situações de *bullying*. Também que aderem de maneiras diferentes aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade, a depender dos papéis que assumem em situações de *bullying*. E, por fim, verificamos que alunas e alunos membros das Equipes de Ajuda que se autopercebem enquanto alvos do fenômeno aderem mais aos valores pesquisados, se comparados aos autores e espectadores de *bullying*.

Vimos, então, que uma proposta de um Sistema de Apoio entre Iguais, como as Equipes de Ajuda, por exemplo, instiga os alunos a assumirem responsabilidades por suas ações, bem como oferece a possibilidade de formação para questões interpessoais e sociais, e de estratégias de resolução de conflitos. Por fim, o apoio entre pares ainda oferece oportunidade de reflexão sobre a própria identidade, autoconhecimento e seus valores morais.

Em uma palavra, defendemos e lutamos (ativamente) por uma escola que (re)signifique as relações sociais, buscando construir personalidades éticas, comprometidas com uma educação justa, democrática e inclusiva, pautando suas práticas e ações em planejamentos que considerem a participação ativa das crianças e adolescentes, que favoreçam a tomada de consciência, os desequilíbrios (no sentido piagetiano do termo), que enxerguem os conflitos como possibilidade de construção de conhecimento e ajam tal qual seus discursos.

AGRADECIMENTOS

À Fapesp — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2020/16345-0), pelo apoio financeiro essencial para realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AVILÉS MARTÍNEZ, José María. **Bullying**: guia para educadores. Tradução: Guillermo Milán-Ramos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o *bullying*. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COWIE, Helen. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. **Aggressive Behavior**: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, v. 26, n. 1, p. 85-97, 2000. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C85::AID-AB7%3E3.0.CO;2-5](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C85::AID-AB7%3E3.0.CO;2-5) Acesso em: 02 maio 2023.

COWIE, Helen; SHARP, Sonia. (Ed.). **Peer counselling in schools**: A time to listen. Routledge, 2017.

CRAIG, Wendy; PEPLER, Debra. Peer processes in bullying and victimization: An observational study. **Exceptionality Education Canada**, v. 5, p. 81-96, 1995.

DE FARIA BRINO, Rachel; LIMA, Maria Helena do Carmo Gomes. Compreendendo estudantes vítimas de *bullying*: para quem eles revelam? **Psicologia da Educação**, n. 40, p. 27-40, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26718> Acesso em: 02 maio 2023.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1982.

GONZÁLEZ, Juan José Zacarés; PASTOR, María Ángeles Molpeceres. Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. **Revista de Psicología Social Aplicada**, n. 9, p. 5-37, 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=159336> Acesso em: 02 maio 2023.

GRAHAM, Sandra; JUVONEN, Jaana. Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 587-638, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-01885-018> Acesso em: 02 maio 2023.

HAVIGHURST, Robert. The social competence of middle-aged people. **Genetic Psychology Monographs**, 1957. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1959-10069-001> Acesso em: 02 maio 2023.

HAZLER, Richard. Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. **Journal for the Professional Counselor**, v. 11, n. 2, p. 11-21, 1996.

HINDE, Robert. Gender differences in close relationships. In: MIELL, Dorothy; DALLOS, Rudi. (Eds.). **Social Interaction and Personal Relationships**. London: Sage Publications, p. 324-335, 1996.

JUVONEN, Jaana. Sense of Belonging, Social Bonds, and School. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. **Handbook of Educational Psychology Routledge**. 2ª ed., p. 655-674, 2006.

KIMMEL, Douglas; WEINER, Irving. **La adolescencia: una transición del desarrollo**. Ariel, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira**. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181907>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARTÍNEZ, José María Avilés; VICENTE, Nieves Torres; BARÓN, Maria Victoria Vian. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic journal of research in educational psychology**, v. 6, n. 3, p. 863-886, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916015> Acesso em: 02 maio 2023.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORO, Adriano. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 56, n. 24, p. 18-47, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312013000300003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 02 maio 2023.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; DE LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes; ASINELLI-LUZ, Araci. Prevenção do bullying na infância: saberes necessários. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5784> Acesso em: 02 maio 2023.

NAYLOR, Paul; COWIE, Helen. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197199902415> Acesso em: 02 maio 2023.

O'CONNELL, Paul; PEPLER, Debra; CRAIG, Wendy. Peer involvement in *bullying*: Insights and challenges for intervention. **Journal of adolescence**, v. 22, n. 4, p. 437-452, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238> Acesso em: 02 maio 2023.

PIAGET, Jean. Le langage et la pensée du point de vue génétique. **Acta psychologica**, v. 10, p. 51-60, 1954. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0001691854900049> Acesso em: 02 maio 2023.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PUIG, Josep Maria; ARAÚJO, Ulisses. **Educação e valores**. Grupo Editorial Summus, 2007.

RECH, Ricardo *et al.* Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 89, p. 164-170, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/kdQJTKpDKp4dbcJxqHPDrRJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 maio 2023.

SALMIVALLI, Christina; ISAACS, Jenny. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. **Child development**, v. 76, n. 6, p. 1161-1171, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x> Acesso em: 02 maio 2023.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/X5DFFZCZsb4pmlLchTsQVpb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 maio 2023.

SHARP, Sonia *et al.* Time to listen: setting up a peer-counselling service to help tackle the problem of bullying in schools. **Pastoral Care in Education**, v. 12, n. 2, p. 3-6, 1994. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643949409470868?journalCode=rped20> Acesso em: 02 maio 2023.

SHARP, Sonia; COWIE, Helen. **Counselling and supporting children in distress**. Londres: Sage, 1998.

SOURANDER, André *et al.* Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: A Longitudinal 8-Year Follow-Up Study. **Child Abuse & Neglect**, Turku University Hospital, Filand, v. 24, n. 7, p. 873-881, 2000. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213400001460?casa_token=0ZRCPIcij2sAAAAA:SHSS8b5wQ7NU9xoRieKf2YRro05wSwHRhD4wX2RzQf7rnUWArnguY9uzxgC1gslNsSL-sXF4-a6x Acesso em: 02 maio 2023.

SOUSA SANTOS, Larissa Chaves *et al.* A cultura *bullying* na escola a partir do olhar das vítimas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 27-40, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844510003.pdf> Acesso em: 02 maio 2023.

SOUZA, Raul Alves de. **Quando a mão que acolhe é igual a minha**: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181590>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (Org.). **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais**: as Equipes de Ajuda. Americana: Editora Adonis, 2020a.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (Org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020b.

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

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, Aldo; LIMA, Valéria Scomparim de (Org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005b, p. 11-32.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.) **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil (Unicamp), 2012, p. 98-115.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Desengajamentos morais, autoeficácia e *bullying*: a trama da convivência. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/986d/a3cb7b58b95c14091eec3b93c22db5927e37.pdf> Acesso em: 02 maio 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Org.). **Reflexões para a educação**. 1ª ed. Americana, SP: Adonis, 2017 (Coleção Valores Sociomorais).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Adesão a valores morais entre envolvidos em situações de *bullying*. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 98-119, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250284>. Acesso em: 19 abr. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. *Bullying*: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-

137, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n56/v24n56a06.pdf> Acesso em: 02 maio 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n03/v35n03a07.pdf> Acesso em: 02 maio 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2008.

WHITNEY, Irene; SMITH, Peter K. A survey of the nature and extent of *bullying* in junior/middle and secondary schools. **Educational research**, v. 35, n. 1, p. 3-25, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188930350101> Acesso em: 02 maio 2023.

Enviado em: 24-10-2022

Aceito em: 14-04-2023

Publicado em: 08-05-2023