

**A PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DOS SISTEMAS DE APOIO ENTRE IGUAIS (SAIS) EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS E ESPANHOLAS**

***LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: ESTUDIO SOBRE CONTRIBUCIONES DE LOS SISTEMAS DE APOYO ENTRE IGUALES (SAIS) EN INSTITUCIONES ESCOLARES BRASILEÑAS Y ESPAÑOLAS***

***STUDENTS PERCEPTION ON SCHOOL COEXISTENCE: A STUDY ON CONTRIBUTIONS OF SUPPORT SYSTEMS BETWEEN EQUALS (SAIS) IN BRAZILIAN AND SPANISH SCHOOL INSTITUTIONS***

Luciene Regina Paulino TOGNETTA<sup>1</sup>  
José Maria Martinez AVILÉS<sup>2</sup>  
Raul Alves DE SOUZA<sup>3</sup>  
Lídia Morcelli DUARTE<sup>4</sup>  
Sandra Trambaiolli DE NADAI<sup>5</sup>

**RESUMO:** A literatura mundial tem indicado formas mais eficazes de prevenção e intervenção ao bullying e suas consequências na escola. São estratégias que se apoiam na melhoria da qualidade do clima escolar e na implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI). A presente investigação busca verificar a percepção dos estudantes em relação à qualidade da convivência em escolas com e sem a implantação de um tipo de SAI chamado “Equipes de Ajuda”, um modelo espanhol adaptado às escolas brasileiras. Para isso foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo utilizando-se de um questionário entre estudantes do Brasil da Espanha. Participaram dessa investigação 756 estudantes de Escolas brasileiras, 454 de escolas com as EAs e 302 de escolas sem EAs; e 438 estudantes da Espanha, 243 de escolas com EAs e 195 de escolas sem EAs. Os resultados evidenciam melhor qualidade nas relações interpessoais em escolas com Equipes de Ajuda. Contudo, comparando a percepção das relações interpessoais de estudantes de escolas brasileiras e espanholas, em escolas brasileiras, mesmo com SAI implantado tem-se mais problemas do que em escolas espanholas que não possuem tal modelo de trabalho com os alunos. Entende-se que o modelo brasileiro é ainda recente e que, embora a temática da convivência esteja presente em leis

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora no Departamento de Psicologia da Educação e Líder do GEPEN – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP/UNICAMP). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0929-4925>. E-mail: [lrpaulino@uol.com.br](mailto:lrpaulino@uol.com.br)

<sup>2</sup> Universidade de Valladolid (UVA), Valladolid – Espanha. Professor no Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação e Serviço Social. Área de Personalidade, Avaliação e Tratamento Psicológico. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9179-6427>. E-mail: [aviles@uva.es](mailto:aviles@uva.es)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9652-5228>. E-mail: [raulalves38@gmail.com](mailto:raulalves38@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Pedagoga Especialista em Trabalho Docente no Ensino e Aprendizagem da Arte (UNIARA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9599-732X>. E-mail: [lidiamduarte@gmail.com](mailto:lidiamduarte@gmail.com).

<sup>5</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestre em Educação Escolar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6572-4104>. E-mail: [sctnadai@hotmail.com](mailto:sctnadai@hotmail.com).

brasileiras, não se dispõe de políticas públicas para a implementação de programas educacionais de prevenção aos problemas de convivência como na Espanha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Convivência. Sistemas de apoio entre pares (SAIs). Bullying.

**RESUMEN:** *La literatura mundial ha señalado formas más eficaces de prevención e intervención al bullying y sus consecuencias en la escuela. Se tratan de estrategias que se apoyan en la mejora de calidad del clima escolar y en la implantación de Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI). La investigación busca verificar la percepción de los estudiantes respecto a la calidad de la convivencia en escuelas con y sin la implantación de un tipo de SAI llamado "Equipos de Ayuda", un modelo español adaptado a las escuelas brasileñas. Para ello se realizó una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo utilizando un cuestionario entre estudiantes de Brasil y España. Participaron de esta investigación 756 estudiantes de Escuelas brasileñas, 454 con los EAs y 302 sin EAs y 438 de España, 243 con EAs y 195 sin EAs. Los resultados evidencian mejor calidad en las relaciones interpersonales en escuelas con Equipos de Ayuda. Sin embargo, comparando la percepción de las relaciones interpersonales de estudiantes de escuelas brasileñas y españolas, en escuelas brasileñas, aunque con SAI implantado hay más problemas que en escuelas españolas que no poseen tal modelo de trabajo con los alumnos. Se comprende que el modelo brasileño es aún reciente y que, aunque al tema de la convivencia esté presente en la Ley, no se dispone de políticas públicas para la implementación de programas educativos para prevenir estos problemas como en España.*

**PALABRAS CLAVE:** Convivencia. Sistema de apoyo entre iguales (SAIs). Bullying

**ABSTRACT:** *The world literature has indicated more effective ways of prevention and intervention to bullying and its consequences in school. They are strategies that rely on the quality improvement of the school climate and the implementation of Support Systems between Equals (SAI). The present research seeks to verify students' perceptions regarding the quality of coexistence in schools with and without the implementation of a type of SAI called "Help Teams"(HT), a Spanish model adapted to the Brazilian schools. For that, a field research was carried out, with an exploratory and descriptive character, using a questionnaire between students from Brazil and Spain. Participated in this investigation 756 students of Brazilian Schools, 454 with the HT and 302 without HT and 438 Spain, 243 with HT and 195 without HT. The results show better quality in interpersonal relationships in schools with Help Teams. However, comparing the perception of the interpersonal relations of students from Brazilian and Spanish, even in Brazilian schools with SAI implemented, there are more problems than in Spanish schools that do not have such a model of work with the students. Although the coexistence theme is present in the Brazilian Law, the model is still recent and there are no public policies for the educational programs implementation to prevent these problems as in Spain.*

**KEYWORDS:** Coexistence. Support Systems between Equals (SAIs). Bullying.

## Introdução

Os primeiros estudos sobre *bullying* no Brasil, publicados em meados dos anos 2000 (FANTE, 2005; LEME, 2006; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009), tiveram como objetivo o diagnóstico do problema em escolas públicas e particulares do interior de São Paulo. Foram estabelecidas relações de similaridade com os resultados encontrados em pesquisas de outros países indicando uma preocupante incidência de *bullying* no contexto escolar (OLWEUS, 1993; MASCARENHAS, 2009; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010; CURWEN; MCNICHOL; SHARPE, 2011; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; KRASSELT, 2014; TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010; COWIE; MYERS, 2016; AVILÉS MARTINÉZ, 2013).

Diante da constatação desta problemática, as pesquisas detalhadas nos próximos parágrafos fazem parte de um grupo de investigações que desde 2013 têm como tema central o estudo do fenômeno *bullying* pela perspectiva da ausência de valores morais. Tais investigações procuram uma maior compreensão dos mecanismos psicológicos dos estudantes enquanto vítimas, agressores e espectadores e, a análise dos engajamentos ou desengajamentos morais dos professores diante das situações de *bullying*. As ações deste projeto se subdividem em três grandes eixos de pesquisa. No primeiro eixo avalia-se a eficácia das estratégias de intervenção baseadas nos Sistemas de Apoio entre Iguais - as Equipes de Ajuda, idealizadas Avilés (2008) na Espanha e adaptadas à realidade das escolas brasileiras. Neste contexto, estão em discussão a percepção dos estudantes em relação à diminuição ou não das diversas formas de intimidação, as crenças de autoeficácia dos alunos para ajudar os colegas, interferindo ativamente nas situações de *bullying* e a adesão aos valores morais de justiça e solidariedade entre membros participantes das equipes de ajuda (LAPA; ALVES; TOGNETTA, 2017; ALVES; TOGNETTA, 2016; BOMFIM; TOGNETTA, 2016).

No segundo eixo busca-se verificar a percepção dos alunos a respeito do assédio moral e *bullying* em ambientes universitários e conhecer a percepção sobre a disciplina de educação parental utilizada por alunos que participam de situações de intimidação bem como de SAIs implantados nas escolas (KNOENER; TOGNETTA, 2016; DE NADAI; TOGNETTA, 2016).

Finalmente, no terceiro eixo, que se refere à formação de professores, analisa-se as formas como os professores se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de intimidação seja com vítimas típicas ou provocadoras (SANTOS; TOGNETTA, 2016; GONÇALVES; ANDRADE; TOGNETTA, 2017).

Apresentado o contexto geral dos estudos do grupo de pesquisas, o presente artigo busca aprofundar a discussão da temática em torno do primeiro eixo, de acordo com a percepção dos

estudantes em relação à qualidade da convivência nas escolas e do clima escolar em instituições com e sem a implantação de um SAI (as Equipes de Ajuda).

### **Clima escolar e bem-estar na escola**

Diferentes conceitos e abordagens a respeito do clima escolar são encontrados na literatura. Apesar das diferenças conceituais entre os autores, compreendemos o clima escolar como o conjunto das percepções que os indivíduos têm em relação à instituição de ensino (VINHA *et al.*, 2016). O clima escolar abrange avaliações subjetivas a respeito de fatores como a organização, estruturas administrativas e pedagógicas e, também a qualidade das relações humanas incluindo valores, atitudes, sentimentos e sensações que ocorrem no espaço escolar. (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005 *apud* VINHA *et al.*, 2016; TOGNETTA; KNOENER; BOMFIM; DE NADAI, 2017).

Segundo Brunet (2001) o termo clima escolar deriva do conceito de clima organizacional, que vem sendo trabalhado desde a década de 60 no setor administrativo, tendo influenciado também as questões relativas à Gestão Escolar. O autor cita os princípios através dos quais foram desenvolvidos os primeiros questionários sobre comportamento e liderança de Halpin e Crofts (1963) afirmando que o comportamento das pessoas é influenciado pela percepção que elas “têm do ambiente de trabalho, que é por sua vez, amplamente determinado pelo comportamento dos executivos da empresa” (BRUNET, 2011, p. 4). Em seguida, avalia que Likert (1974) agrupou os indicadores e determinou dois tipos de climas predominantes nas escolas: o clima autoritário e o clima participativo.

Ao comparar as duas teorias Brunet (2001) destaca que as percepções dos professores sobre o funcionamento interno da organização é o que determina seus comportamentos, que por sua vez também influenciarão a eficácia organizacional. Da mesma forma outros estudos levaram o autor a afirmar que além dos professores, os alunos também são sensíveis ao ambiente de trabalho nas escolas e que esta percepção pode influenciar não só o seu comportamento em sala de aula como também o seu desempenho escolar (BROOKOVER *et al.*, 1979; ELLET; WALBERG, 1979; GIBSON, 1974; DOW, 1983; BANDURA, 1969; SAVOIE, 1993; OWENS, 1998 *apud* BRUNET, 2001).

No que diz respeito às dimensões do clima, Janoz (1998) propõe a distribuição em cinco dimensões interrelacionadas para avaliar se a disposição do ambiente é favorável ao aprendizado (grifos nossos): o clima relacional, o clima de segurança, o clima educativo, o

clima de justiça e finalmente, o clima de pertencimento (JANOZ, 1998 *apud* VINHA *et al.*, 2016, p. 7).

Outra forma de categorizar a percepção dos estudantes foi abordada por Ferrans e Selman (2014). Os autores indicam quatro níveis de percepção do clima - segurança, ordem, cuidados e empoderamento – e os examinam segundo os tipos de ambientes que compõem: um ambiente autoritário, negligente ou coeso identificando relações importantes entre um clima em que os alunos se sentem seguros e o ambiente coeso determinado por suas autoridades. Os mesmos autores relacionam diretamente a percepção do clima escolar com a forma como os alunos reagem em situações de *bullying*: em ambientes negligentes, os alunos se sentem muito menos seguros. Sentem-se também mais expostos a situações de *bullying* em ambientes em que não se sentem pertencentes e nem podem atuar como protagonistas.

Essa pesquisa corrobora outras investigações já concluídas de que pode haver uma relação de proximidade entre o clima e o tipo de ambiente sociomoral constituído. Contudo, nem sempre escolas que possuem clima mais positivo – ditado pelo conjunto das diferentes dimensões - têm ambientes que permitem a prevenção e a intervenção de fenômenos como o *bullying* como provou Wrege (2017).

No Brasil, Frick (2013) realizou uma investigação através da observação em duas salas de aula com o objetivo de analisar as relações entre os ambientes estabelecidos pelos professores e os modos de agir dos alunos perante conflitos entre pares. Os princípios deste estudo estão em consonância com a teoria de Piaget (1994) sobre a importância da cooperação e da autorregulação no desenvolvimento da inteligência, moralidade e personalidade. A autora constatou que o ambiente A - indicado pela direção escolar como a classe com o maior número de conflitos - foi caracterizado como predominantemente coercitivo. As regras eram impostas pela professora e as relações eram pautadas no respeito unilateral. A professora centralizava em si todas as decisões e no descumprimento das regras usava sanções expiatórias como punições e ameaças e, também, dispunha de prêmios para alcançar o controle da disciplina. Por outro lado, o ambiente B - indicado pela direção como a classe com o menor índice de conflitos - foi categorizado como predominantemente cooperativo. Nesta classe as regras eram claras e respeitadas por todos, inclusive pela professora. As trocas sociais eram estimuladas quando a professora solicitava que os estudantes se ajudassem, gerando sentimentos de respeito, amizade e cuidado com o outro.

Frick (2013) ainda destaca a importância da reflexão sobre as condutas de toda a comunidade educativa sobre as formas de relações sociais com o intuito de desenvolver projetos *antibullying* e de prevenção à violência. Essas medidas baseadas em princípios democráticos e

de respeito mútuo para a melhoria do clima e da convivência têm sido pensadas por diversos autores envolvidos nas estratégias de formação de professores para prevenção do fenômeno *bullying* (ALMEIDA, 2008; AVILÉS, 2006; COWIE; SMITH, 2002; DEL REY; ORTEGA, 2001; DÍAZ-AGUADO, 2005; MENIN, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA; NUNES; TOGNETTA, 2017). Em uma palavra: a prevenção e a intervenção ao *bullying* só é possível quando o ambiente constituído permite relações de confiança, de participação e de empatia entre os pares.

### **A Lei 13.185/2015 e as formas de superação ao *bullying***

Em vigor desde 2016, a lei brasileira institui em todo território nacional um programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*) e define o termo como sendo “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por um indivíduo ou grupo”. A lei acentua ainda que o objetivo destes atos é de intimidar ou agredir “causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos do programa estão a promoção de medidas de conscientização e prevenção a todos os tipos de violência, especialmente as decorrentes das práticas de intimidação. Ainda enfatiza que tais práticas, que resultam em constrangimento físico e psicológico, devem ser evitadas e prevenidas tanto por alunos como por professores, incluindo todos os integrantes da comunidade escolar.

Em 2018 os seguintes incisos também foram acrescentados ao artigo 12 da LDB 9394/96, que determina as incumbências dos estabelecimentos de ensino: “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” e “X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018).

Entretanto, não será possível a superação de problemas de convivência em que o *bullying* for a principal questão enquanto a gestão das escolas brasileiras estiverem restritas à elaboração de cartilhas e campanhas de conscientização esporádicas, ou que apontem estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos aos conselhos tutelares).

A lei é bastante clara ao apontar a necessidade de que sejam desenvolvidas ações mais consistentes que visem não apenas a contenção do problema, mas, principalmente, a

implementação de ações voltadas à sua prevenção. Nas metas para a superação ao *bullying* está a capacitação de professores para atuar na solução do problema, assistência psicológica às vítimas e tratamento psicológico aos agressores (em vez de puni-los, a fim de que mudem de comportamento). Em especial deve-se considerar as possibilidades de formação dos sujeitos implicados no problema de forma direta ou indireta.

Diante de medidas tão recentes e da falta de pesquisas sobre a eficácia dos programas de combate ao *bullying* no Brasil, buscamos referências em estudos da Espanha onde o *Programa Educativo para a Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras* existe desde 1997. Neste período as ações estratégicas de prevenção ao *bullying* tiveram o incentivo do Ministério da Educação e Ciência e a colaboração da Universidade de Sevilha (ORTEGA, 1998)

Sabe-se que as questões relativas à convivência, ao bem-estar emocional e social dos alunos e o *bullying* têm relações interdependentes, estão relacionadas entre si e, portanto, devem ser trabalhadas em conjunto (AVILÉS, 2018). Isso posto, entende-se que estratégias de combate ao *bullying* não funcionam somente como intervenções pontuais aos casos que, na maioria das vezes, como atestam diferentes investigações, nem sempre chegam aos ouvidos das autoridades (LIVINGSTONE *et al.*, 2011; SMITH; SHU, 2000).

Uma das formas mais eficazes para a superação dos problemas característicos das relações entre pares é a ação dos próprios pares junto aos alunos. São as tarefas propostas em Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) (AVILÉS, 2017; 2018) que podem ser considerados um marco nas estratégias para a melhoria da convivência, resolução de conflitos e prevenção ao *Bullying* e *Cyberbullying*. Estas estratégias se apoiam nas contribuições do protagonismo juvenil para o acompanhamento de situações de intimidação e na busca por soluções colaborativas, melhorando de modo geral o clima escolar tanto em sala de aula quanto na escola. (AVILÉS, 2017; COWIE; OLAFSSON, 2000; COWIE; WALLACE, 2006; NAYLOR; COWIE, 1999 *apud* AVILÉS, 2018).

Diversas formas de suporte entre iguais são descritas por Naylor (2010), entre elas podemos citar os serviços que gerenciam conteúdos informativos, de monitoria ou assessoria. Entretanto, de maneira geral todos envolvem resolução de problemas, escuta ativa e habilidades comunicativas. Segundo Cowie e Wallace (2006) a implantação dessa forma de protagonismo pode variar de acordo com cada país e cultura educativa e as adaptações surgem ainda que se mantenha a coerência com os objetivos planejados. Assim, durante o processo de implantação se fazem necessárias medidas de formação especializada regular em todos os setores, desde a gestão, professores tutores e alunos, para que os SAIs se tornem sustentáveis. Pesquisas no

Brasil decorrentes de estudos atuais têm mostrado a relevância da formação de professores que, além de instrumentalizá-los e sensibilizá-los ao trabalho com o problema da intimidação entre pares e suas consequências, também proporciona sua participação efetiva no acompanhamento dos alunos participantes de SAIs (TOGNETTA; DAUD, 2017; LAPA, 2019; VINHA; NUNES; TOGNETTA, 2018).

No presente artigo, trataremos apenas de um tipo específico de SAI, que foi adaptado à realidade das escolas brasileiras: As Equipes de Ajuda.

### **O que são Equipes de Ajuda?**

Equipes de Ajuda são um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) (AVILÉS, 2017; 2018) que motiva os alunos a se voluntariar na promoção de ações para a melhoria da convivência ética. Este grupo é formado através da indicação dos próprios colegas de classe. Os escolhidos passam por uma formação que irá fornecer recursos para o auxílio aos alunos com dificuldades de socialização, intimidação e mesmo outros problemas característicos do convívio escolar. Juntos, os membros da equipe encontram apoio e se sentem encorajados a agir e buscar formas de superação às situações de *bullying*. As ações protagonizadas pelos integrantes das equipes de ajuda envolvem o acolhimento aos alunos, de modo a se colocar à disposição para ouvir os seus problemas e apoiá-los de forma assertiva (AVILÉS, 2018; LAPA; TOGNETTA, 2016; ALVES; TOGNETTA, 2016; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Entre as características mais relevantes dos programas de ajuda entre pares pode-se destacar a atuação frente a alunos, professores e a comunidade educativa como aqueles que são instigadores da melhoria da convivência entre as pessoas. Aos alunos de Equipes de Ajuda cabe a criação de oportunidades para que a ajuda se concretize com aqueles aos quais nem professores nem pais têm acesso aos problemas. São alunos que se aproximam daqueles que parecem estar sempre sozinhos na hora do intervalo, que realizam atividades acadêmicas que unam os estudantes da escola, ou que atuam como suporte para que aqueles a quem ajudam tenham condições para resolver seus problemas de convivência. Para alcançar estes objetivos, as formações que se destinam aos alunos servirão para prepará-los em relação às habilidades de escuta, de empatia e da compreensão das necessidades e sentimentos dos que buscam ajuda (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; COWIEEZOZTUG, 2008; SELLMAN, 2011 *apud* VALERO *et al.*, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2015).

## Objetivos

As investigações que temos conduzido atualmente nos indicam uma relação estreita entre a implantação de Sistemas de Apoio e a melhoria das relações interpessoais na escola. Isso significa apontar duas questões importantes: a primeira delas diz respeito ao quanto nessas pesquisas temos reiterado o fato já presente na literatura (AVILÉS; TORRES; VIAN, 2008; COWIE; FERNÁNDEZ, 2006) que nem sempre um dos resultados mais profícuos da inserção de um SAI na escola é a redução imediata das frequências de intimidação entre pares.

Em uma investigação anterior (TOGNETTA; ALVES; LAPA, 2019) encontramos diferenças estatisticamente significativas entre 9 das 20 tipologias de violência que poderiam ser percebidas pelos alunos depois da implantação das Equipes de Ajuda em uma escola pública do interior paulista. Saldo positivo, sem dúvida, se nos apegarmos a questão de que ainda que em apenas 9 das 20 formas de intimidação apresentadas, nas demais, não houve aumento perceptível de sua ocorrência. Mas esse não é o resultado mais recorrente que temos encontrado. Em pesquisa recente (LAPA, 2019) encontramos que se compararmos o movimento da frequência das intimidações percebidas pelos alunos como alvos de *bullying*, em um ano e depois de dois anos de implantação das Equipes de Ajuda, não temos uma regressão do problema e sim um aumento dele no primeiro ano para depois uma leve queda no segundo. Em outra pesquisa que conduzimos (ALVES, 2019) também não encontramos aumento das crenças de autoeficácia para ajudar entre os alunos de escolas com equipes de ajuda durante o mesmo período de tempo. Ao contrário, foram diminuindo.

Esses resultados nos indicam um fenômeno bastante comum que ocorre quando os alunos são “despertados” para a consciência de que, o que antes era tido como “brincadeira” passa a ser algo que impele o outro ao sofrimento. Também se referem ao fato de que, em escolas em que há Equipes de Ajuda, todos, participantes ou não desses grupos, sabem do esforço, da preparação e da seriedade da atuação dos membros escolhidos para intervir.

Isso significa dizer que os esforços para que se modifiquem as frequências das intimidações sistemáticas devem ser somados ao tempo para que sejam consolidadas as ações e mesmo a tomada de consciência de todos da comunidade educativa.

A segunda questão que nos propomos a pensar foi exatamente, o fato de que não se pode constatar em curto período de tempo a diminuição da frequência da intimidação não quer dizer que não haja melhorias na qualidade das relações interpessoais como um todo e, principalmente, nas condições de bem-estar que tanto desejamos que nossas escolas contemplem (AVILÉS; TORRES; VIÁN, 2008; AVILÉS; PETTA, 2018) . Essa é a chave para apresentarmos as

perguntas de nosso problema atual de investigação: Como se sentem adolescentes na escola? Qual a percepção dos estudantes sobre a qualidade da convivência no contexto escolar? Haveria diferenças nas percepções quanto a essas questões entre alunos que convivem em escolas em que houve a implantação das Equipes de Ajuda e aquelas em que não houve tal trabalho? Se compararmos duas realidades distintas – escolas espanholas cujo modelo de SAIs completa, ao menos, 10 anos de implantação, e do Brasil, em seu segundo ano de implantação, teríamos diferenças significativas? Da mesma forma, encontraríamos dados correspondentes entre escolas em que não há um SAI instituído no Brasil e na Espanha?

Partimos da hipótese de que nas escolas em que há implementação de SAIs a percepção dos alunos sobre a qualidade do clima escolar é melhor em relação ao bem-estar e relacionamentos interpessoais. Da mesma forma, pensamos que as escolas espanholas, cujo modelo de inserção de Políticas Públicas que direcionem a convivência como um tema determinado por lei para ser trabalhado nas instituições escolares (inclusive com a formação de professores para atuação nesse sentido), mostrar-se-ão mais propensas à melhores percepções de seus estudantes quanto a qualidade das relações de confiança, amizade bem como outras questões relacionadas à convivência em seu ambiente.

Podemos resumir nosso problema de investigação nas seguintes perguntas: há diferenças entre a qualidade da convivência percebida entre estudantes de escolas em que foi implantado um tipo de SAI e de escolas em que não há esse trabalho? Há diferenças entre a percepção de estudantes brasileiros e espanhóis sobre a convivência antes e depois da implantação das SAIs nas escolas?

Diante de tais questionamentos estabelecemos os seguintes objetivos para a presente pesquisa:

1. Investigar a qualidade das relações interpessoais nas escolas na percepção de estudantes, estabelecendo a comparação entre as escolas do Brasil com e sem equipes de ajuda.
2. Investigar a qualidade das relações interpessoais nas escolas na percepção de estudantes, estabelecendo a comparação entre as escolas do Brasil e da Espanha com equipes de ajuda.
3. Investigar a qualidade das relações interpessoais nas escolas na percepção de estudantes, estabelecendo a comparação entre as escolas do Brasil e da Espanha sem equipes de ajuda.

## Material e Métodos

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo realizada através de um instrumento com perguntas fechadas para quais os sujeitos respondentes apontam uma das múltiplas alternativas. A pesquisa foi realizada considerando uma análise quantitativa das respostas apresentadas para o questionário INSEBULL (AVILÉS; ELICES, 2007). O instrumento de investigação proposto nesta pesquisa recebeu autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp segundo números CAAE 68795017.4.0000.5400; 66076917.6.0000.5400; 65373417.0.0000.5400; 66086617.6.0000.5400.

O questionário completo abrange variadas características da convivência de adolescentes na escola, especialmente no que se refere à intimidação conduzida entre pares. Entretanto, para realizar a presente investigação foram utilizadas apenas as questões que não estão diretamente relacionadas ao *bullying*, mas sim ao clima entre pares e com a autoridade e consequentemente, com a qualidade da convivência nas escolas.

A amostra foi selecionada por conveniência. Na Espanha participaram desta pesquisa 243 estudantes das escolas em que já está implementado o programa das Equipes de Ajuda e 195 estudantes de escolas que não contam com nenhum tipo de SAIs. Já no Brasil participaram da investigação 454 estudantes de escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas-SP, que tiveram em suas escolas a implementação das Equipes de Ajuda e 302 estudantes de escolas também públicas e particulares da mesma região em que o programa não foi implantado.

Todas as associações foram verificadas e comprovadas estatisticamente. As diferenças significativas foram analisadas com a aplicação do teste exato de Fisher, adotando um nível de significância de 5%. Sobre a escolha do teste podemos dizer que, apesar do teste qui-quadrado ser o mais comumente usado na estatística, ele se torna inadequado quando o tamanho das amostras é pequeno, ou quando os dados são muito desigualmente distribuídos entre as células da tabela, resultando em baixos valores esperados. No caso da presente pesquisa, os valores esperados nas células de algumas tabelas de contingência estão abaixo de 5, portanto, o teste exato de Fisher se apresentou como ideal (PAGANO; GAUVREAU, 2004).

## Resultados

Para buscar respostas sobre a qualidade da convivência escolar, analisamos os sete itens que tratavam da qualidade da convivência na escola na percepção dos alunos. O primeiro item se refere ao relacionamento com os colegas.

**Figura 1** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 2 do INSEBULL



Fonte: Elaboração própria

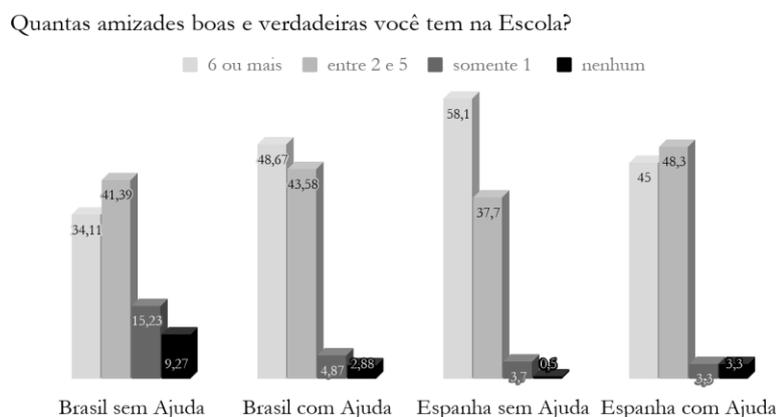
Com relação à pergunta: “*Como você se relaciona com a maioria de seus colegas?*”, entre os estudantes que participam de escolas com programas de equipes de ajuda, 84,3% dos brasileiros responderam que se relacionam bem com quase todos, enquanto na Espanha esta porcentagem é de 92,5%. Já nas escolas sem equipes de ajuda, 68,8% dos brasileiros se relacionam bem com quase todos, em relação aos 88% dos espanhóis.

Nas escolas sem equipes de ajuda, 28,2% dos brasileiros responderam que não se relacionam, nem bem e nem mal. Já entre os espanhóis essa porcentagem cai para 11%. Ao observarmos os alunos que participam de escolas com equipes de ajuda, 14% dos brasileiros não se relacionam nem bem e nem mal, enquanto entre os espanhóis, apenas 7,5% marcaram esta opção.

Entre os que marcaram a opção que aponta que se relacionam mal com muitos colegas temos 3% dos estudantes brasileiros sem equipes de ajuda, 1,33% dos brasileiros com equipes de ajuda e 1% dos espanhóis sem equipes de ajuda. Nenhum estudante espanhol que participa de escolas com o programa de equipes marcou a opção sobre um possível mal relacionamento com os colegas.

Todas estas diferenças de porcentagens são significativas ( $p < 0,01$ ) e indicam que o número de estudantes que se relacionam bem com a maioria dos colegas é maior nas escolas que recebem o apoio das equipes de ajuda. Ao mesmo tempo, a porcentagem daqueles que se relacionam mal ou nem bem e nem mal é bastante diminuta nessas escolas. Quanto à qualidade das amizades na escola, com o auxílio da figura 2 podemos constatar também algumas diferenças.

**Figura 2** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 3 do INSEBULL



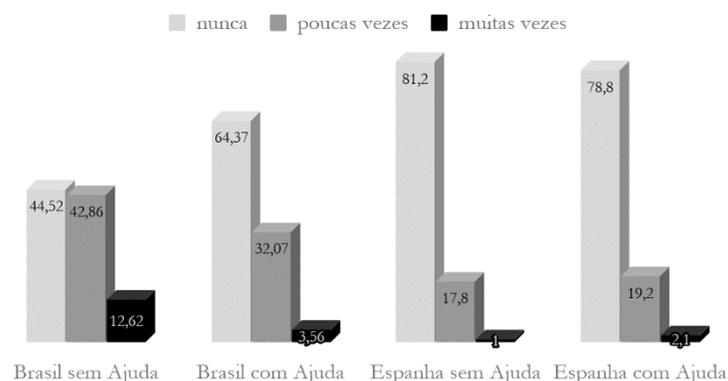
Fonte: Elaboração própria

Não foram encontradas diferenças perceptíveis em relação aos estudantes espanhóis, porém, entre os estudantes brasileiros, identificamos diferenças importantes no que diz respeito à percepção dos alunos sobre a amizade. As respostas para a pergunta **“Quantas amizades boas e verdadeiras você tem na Escola?”** indicam que 9,27% dos alunos que não participam do programa de equipes de ajuda não tem nenhum amigo na escola e 15,23% tem apenas um amigo. Ainda sobre os brasileiros sem ajuda, 41,39% dos estudantes indicam que possuem entre 2 e 5 amigos e 34,11% marcaram que possuem mais de 6 amizades boas e verdadeiras.

Por outro lado, nas escolas com equipes de ajuda, a porcentagem de alunos que não tem nenhum amigo cai para 2,88% e 4,87% são os que têm apenas um amigo. Os que marcaram que possuem entre 2 e 5 amigos aumentam para 43,58% e aqueles que indicam possuir mais de 6 amigos aumentam para 48,67%. A diferença encontrada é apenas significativa entre o grupo de brasileiros – com e sem Equipes de Ajuda.

**Figura 3** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 4 do INSEBULL

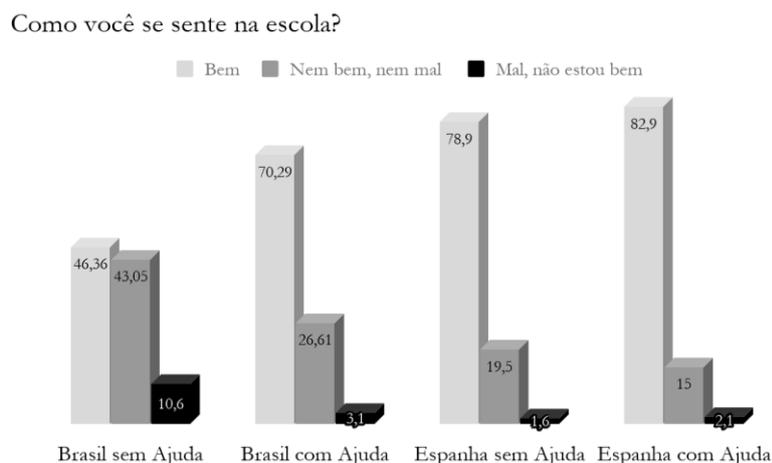
Quantas vezes você se sente sozinho/a no recreio porque seus companheiros/as não têm desejado estar contigo?



Fonte: Elaboração própria

A Figura 3 trata das respostas à pergunta: “*Quantas vezes você se sente sozinho/a no recreio porque seus companheiros/as não têm desejado estar contigo?*”. Entre os estudantes brasileiros sem ajuda, 44,52% marcaram que nunca se sentem sozinhos, 42,86% se sentem sozinhos poucas vezes e 12,62% indicam que se sentem sozinhos muitas vezes. Quando comparamos estes dados com os estudantes que recebem o apoio das equipes de ajuda, o número de alunos que nunca se sentem sozinhos aumenta para 64,37% no Brasil e 78,8% na Espanha. O número de estudantes que marcaram a opção de que se sentem sozinhos poucas vezes diminui para 32,1% no Brasil e 19,2% na Espanha. Entre os que indicaram que se sentem sozinhos muitas vezes a porcentagem também caiu para 3,6% no Brasil e 2,1% na Espanha. A diferença é significativa entre os brasileiros e entre os brasileiros e os espanhóis. A seguir, os dados sobre a percepção de como se sentem na escola.

**Figura 4** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 5 do INSEBULL



Fonte: Elaboração própria

A Figura 4 também aponta diferenças significativas, tanto no Brasil quanto na Espanha em relação ao apoio das equipes. Ao analisarmos a pergunta: **“Como você se sente na escola?”** verificamos que entre os estudantes que marcaram a opção que se sentem bem, temos 46,36% dos brasileiros sem ajuda em relação à 70,29% dos brasileiros com ajuda e 82,9% dos espanhóis com ajuda. Já entre os estudantes que indicaram que não se sentem nem bem nem mal, temos 43,05% dos brasileiros sem ajuda, 26,61% dos brasileiros com ajuda e 15% dos espanhóis com ajuda. Quando observamos os alunos que marcaram a opção de que se sentem mal e não estão bem na escola, os dados são de 10,6% dos brasileiros sem ajuda em relação à 3,1% dos brasileiros com ajuda e 2,1% dos espanhóis com ajuda e 1,6% nas escolas sem Equipes de Ajuda. Portanto, a porcentagem dos estudantes que se sentem bem na escola é maior em comparação às escolas que desenvolvem programas de equipes de ajuda e a porcentagem dos que se sentem mal, ou nem bem nem mal é menor nessas mesmas condições tanto no Brasil como na Espanha ( $p < 0,01$ ).

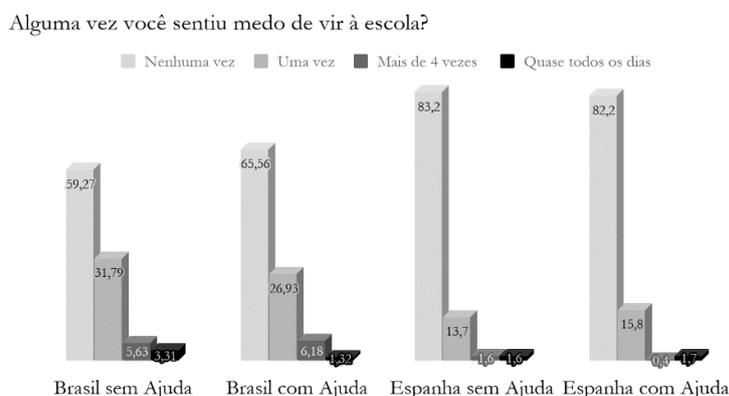
**Figura 5** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 6 do INSEBULL



Fonte: Elaboração própria

A Figura 5 trata da qualidade da relação entre professor e aluno. Ao observarmos os dados relativos à pergunta *“Como os seus professores lhe tratam?”* percebemos que não houveram diferenças significativas entre as escolas sem equipes de ajuda e com equipes de ajuda ( $p=0,53$ ). Entretanto, se compararmos as respostas dos alunos brasileiros sem ajuda, com os espanhóis sem ajuda, veremos que, a porcentagem dos que normalmente são tratados bem é de 66,6% dos estudantes brasileiros e 78% dos estudantes espanhóis. Entre os que marcaram a opção nem bem nem mal estão 30,1% dos brasileiros em relação à 21,5% dos espanhóis. Já entre os que afirmam que os professores os tratam mal temos 3,3% de estudantes brasileiros e apenas 0,5% de estudantes espanhóis. Desta forma, podemos afirmar que, independentemente dos resultados da implantação das equipes de ajuda, os estudantes espanhóis se sentem mais bem tratados por seus professores do que os estudantes brasileiros e essa diferença é significativa ( $p<0,01$ ).

**Figura 6** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 8 do INSEBULL

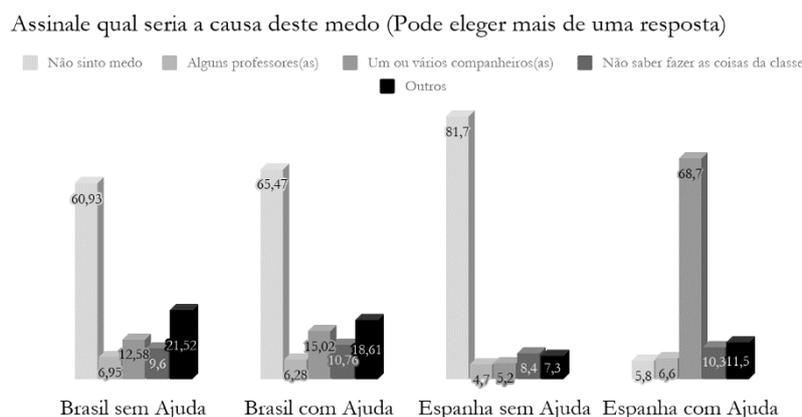


Fonte: Elaboração própria

Sobre a questão “*Alguma vez você já sentiu medo de vir à escola?*”, encontramos que, da mesma forma, a maior diferença encontrada está entre estudantes brasileiros e estudantes espanhóis, de forma independente da implantação do programa. Entre os estudantes que assinalaram que não sentem medo estão 59,3% dos brasileiros e 83,2% dos espanhóis que não fazem parte de escolas com equipes de ajuda. Neste mesmo grupo sem ajuda, 31,8% dos brasileiros assinalaram que sentiram medo de ir à escola uma vez em relação à 13,7% dos espanhóis. Os estudantes que marcaram a opção de que sentiram medo de ir à escola mais de quatro vezes são 5,6% dos brasileiros e 1,6% dos espanhóis nas escolas sem Equipes de Ajuda. Já para a alternativa de que sentem medo de ir à escola quase todos os dias temos 3,3% dos estudantes brasileiros e 1,6% dos estudantes espanhóis ( $p < 0,01$ ) ainda dessas mesmas escolas. As diferenças entre os modelos de escolas e entre os países, são, novamente, todas significativas ( $p < 0,01$ ).

Com relação a Figura 7, temos a comparação dos resultados para a pergunta “*Assinale qual seria a causa deste medo*”. A questão traz 5 alternativas, sendo que o estudante poderia marcar mais de uma resposta. Os resultados das escolas brasileiras com e sem equipes de ajuda foram similares. Entretanto, as escolas da Espanha apresentam diferenças significativas que podem servir de diagnóstico para uma problemática de escolas brasileiras.

**Figura 7** – Gráfico da comparação de amostras do Brasil e Espanha para a questão 9 do INSEBULL



Fonte: Elaboração própria

Nas escolas da Espanha sem equipes de ajuda, 81,7% marcaram a opção A - Não sinto medo. Já nas escolas espanholas com ajuda, apenas 5,8% marcaram esta mesma opção. Sobre a alternativa C - sinto medo de um ou vários companheiros(as), apenas 5,2% dos espanhóis sem ajuda marcaram esta opção, enquanto 68,7% dos estudantes que participam de escolas com equipes de ajuda reconhecem que têm medo de alguns companheiros. Entre as outras causas de

medo como: medo de alguns professores, medo de não saber as coisas da classe ou outros motivos chama-nos a atenção que na Espanha, em escolas com Equipes de Ajuda, os alunos apontam o medo de alguns companheiros (68,7%).

## Discussão

Apesar do grau de subjetividade presente nas percepções da pequena amostra participante desta investigação, se encontram respostas aos questionamentos que deram origem ao presente estudo: os resultados obtidos demonstram que a implantação das equipes de ajuda nas escolas brasileiras contribuiu para a melhoria da convivência entre os estudantes ainda que, em outras investigações conduzidas paralelamente a esta, se tenha se encontrado uma pequena modificação, ao longo do tempo, das frequências de intimidação entre pares.

Ao estabelecermos as comparações entre as amostras pudemos notar que, de modo geral, os estudantes espanhóis se sentem melhor na escola do que os estudantes brasileiros. Contudo, foi possível notar que no Brasil, a porcentagem dos estudantes que se sentem bem na escola é maior nas escolas que desenvolvem programas de equipes de ajuda e, a porcentagem dos que se sentem mal, ou nem bem nem mal, é bem menor em relação às escolas onde o programa não foi implementado.

Mesmo diante de uma problemática de alta complexidade como o *bullying*, que vai além das dimensões sociais, é possível reconhecer as contribuições que a implantação de um SAI pode oferecer para a melhoria da convivência escolar. Tais dados apontam que o protagonismo infanto-juvenil parece ser uma das possibilidades viáveis para a superação dos problemas dessa ordem nas escolas.

Resultados semelhantes que envolvem os Sistemas de Apoio entre Iguais também foram encontrados em pesquisas de outros países, tanto no acompanhamento de casos como em situações de conflitos e maltrato (AVILÉS, 2012; 2013; 2014; 2017; AVILÉS; TORRES; VIÁN, 2008; COWIE; FERNANDEZ, 2006; NAYLOR; COWIE, 2000; NAYLOR, 2010 *apud* AVILÉS, 2018) como na melhora da convivência geral e do clima escolar do grupo e da escola (AVILÉS, 2017; COWIE; OLAFSSON, 2000; COWIE; WALLACE, 2006; NAYLOR; COWIE, 1999 *apud* AVILÉS 2018).

Gini *et al.* (2008) provaram que a vítima de *bullying* era mais querida pelos colegas em salas onde os espectadores a defendiam e, portanto, criavam laços de amizade. É fato já descrito na literatura a dificuldade que as vítimas têm de terem amigos, o que, somado a outras razões, torna-a mais vulnerável ao ataque dos autores de *bullying*. Assim, ter Equipes de Ajuda pode

consolidar o fortalecimento das amizades que funcionam como um escudo contra a vitimização por parte daqueles que se sentem fragilizados.

Ter amigos e se sentir seguro, então, será importante? Nas pesquisas de Caravita, Gini e Pozzoli (2012), as autoras indicam duas formas de status social que são difundidas entre os pares: a preferência social que diz respeito ao grau em que a pessoa é aceita ou rejeitada pelos outros e a popularidade percebida, ou seja, o quanto ela se torna visível, proeminente e poderosa diante dos demais. O que se sabe é que o *bullying* se associa negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida. Assim, ter bons amigos na escola e se sentir aceito no ambiente escolar pode minimizar uma dinâmica cruel que instiga a violência aos que se sentem diferentes. Os resultados dessa investigação apontaram o quanto a natureza das relações sociais é importante para a qualidade do ambiente escolar: nota-se que, em escolas com equipes de ajuda, tanto no Brasil como na Espanha, manter uma boa relação com os amigos é um diferencial.

Contudo, quando observamos pelos resultados a relação com os professores, notamos que nas escolas brasileiras parece ainda haver uma diferença em termos da qualidade dessas relações. Os dados reverberam os resultados de outras investigações conduzidas no Brasil e que demonstram a dificuldade dos professores brasileiros em estabelecer práticas de uma convivência respeitosa que não seja pela obediência e pelo castigo.

A pesquisa de Fischer (2010) comprovou que professores reconhecem o problema do *bullying* e suas consequências mais cruéis, mas, nessas mesmas escolas, quando indagados, os estudantes afirmam não haver nenhum tipo de intervenção aos problemas destacados. Em pesquisa recente, Gonçalves (2011) também comprovou o quanto a avaliação dos professores aos problemas de relacionamento social de seus alunos é carregada de desengajamentos morais segundo os quais as vítimas são responsáveis pelas provocações que recebem. Em um ambiente hostil, certamente, sem o reconhecimento da ausência do respeito por parte de quem age, feito pelo professor e, sem o apoio dos pares, dificilmente será superada a condição de vitimização pela qual passam alunos e alunas em nossas escolas. Assim, é possível reiterar o quanto a prática de implantação de um sistema de apoio entre iguais pode contribuir para a qualidade das relações estabelecidas na escola e o sentimento de pertencimento e mesmo de segurança necessário ao desenvolvimento de nossos alunos.

E quanto a atuação dos professores? Encontrar o “medo de professores” nos mostra o quanto no Brasil a necessidade de políticas públicas que permitam a formação continuada de professores é determinante para a superação dos problemas de convivência na escola.

As diferenças encontradas entre o modelo espanhol e brasileiro podem ser explicadas segundo as condições da educação desses dois países. No Brasil, ainda que recentemente incorporada à LDB, a lei *antibullying* é nova e não sustenta a elaboração de políticas educacionais de formação de professores que sejam implantadas nas escolas brasileiras. Tampouco, dessa forma, que se tornem sustentáveis a ponto de ser condição *sine qua non* que os professores possam abordar o tema da convivência como um conteúdo imprescindível da dimensão curricular de seus trabalhos.

### Considerações finais

As diversas investigações que temos conduzido no Brasil nos tem mostrado que os benefícios trazidos com a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) não estão diretamente relacionados à diminuição direta e rápida da frequência das intimidações, mas, sim, primeiramente e progressivamente, à qualidade das relações vividas e os sentimentos de bem valia, de segurança e de amizades. Somente com a sustentabilidade do programa é que se poderá reduzir quantitativamente a frequência do *bullying* e chegar à sua superação. O *bullying* é um problema das relações grupais e sua dinâmica complexa não permite sua superação imediata. É preciso, antes de tudo, que o ambiente seja propício e que o “espírito” da escola e de seus participantes seja modificado.

Assim, os resultados dessa investigação apontam para diferenças importantes na percepção daqueles que pertencem ao ambiente escolar e dizem respeito ao bem-estar necessário para que se possa, de fato, modificar estruturas enrijecidas de valores não morais mais importantes do que a generosidade, o respeito, a tolerância ao diferente. Esses, não se modificam por uma ação pontual, mas por um conjunto de ações pensadas, intencionais, planejadas que transformem o ambiente escolar. Em um ambiente em que se sente apoiado, seguro, sem medos, com amigos é possível tornar sensível aos agressores o modelo de relações que ali são valorizadas (MENESINI *et al.*, 2003). Em consequência, aqueles que são agredidos podem se ver mais dispostos a comunicar o que se passa com eles e buscar ajuda. Dessa maneira, a comunicação ganha destaque nas relações entre as pessoas que ali convivem e aqueles que se sentem seguros, podem comunicar com muito menos sofrimento as suas próprias emoções.

Não resta dúvidas de que quem têm melhores posições para a ajuda são os iguais que convivem em um mesmo ambiente. É evidente, pelos dados dessa investigação que os amigos são um importante pilar para a superação dos problemas de relacionamento. Entre aqueles que

veem as situações de *bullying*, os espectadores, conviver em um ambiente em que as relações com a autoridade não são sustentadas no medo, em que se valoriza as relações de amizade e de confiança, certamente serão traços concebidos como fomentos de melhor qualidade no clima da escola.

Podemos assim, afirmar que a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) pode contribuir para a criação de um clima saudável, de convivência e de respeito contra as diferentes formas de exclusão e maus tratos. Os dados dessa investigação mostram que as Equipes de Ajuda se tornam uma boa estratégia de sustentação da prevenção a problemas maiores como o *bullying*.

Certamente, o atual estudo, em sua limitação, deverá ser retomado em outros momentos de implantação do programa brasileiro a fim de constatar mudanças progressivas dentro das escolas em que estão em funcionamento. Da mesma forma a presente investigação aponta lacunas na educação brasileira ao se desejar uma formação cidadã.

Resta o alerta sobre o longo caminho que temos pela frente na conquista de que os trabalhos que hoje são realizados como artesanais possam tomar uma dimensão maior e abranger as inúmeras escolas em que crianças e adolescentes sofrem calados com a falta de relações mais assertivas. Tais pretensões nos levam a compreender a longa trajetória que ainda temos neste país, para chegar à organização como na Espanha, de políticas públicas que sustentem a necessidade de programas de convivência que coloquem em ação as formas de prevenção e de intervenção aos problemas que acometem nossos estudantes.

Se temos no Brasil as leis que asseguram o direito dos alunos em encontrar escolas que previnam e combatam a todos os tipos de violência e que proporcionem a cultura da paz (Lei *Antibullying* de 2015 incorporada à LDB em 2018) ainda estamos bastante distantes de equacionar a prática dessas leis de forma a organizar, em nossas escolas, estruturas de trabalhos que sejam intencionais, planejadas e sistematizadas para a melhoria do clima relacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A vitimização entre pares em contexto escolar. *In*: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (Coord.). **Violência e vítimas de crimes: crianças**. Ed. rev. Coimbra: Quarteto, 2008.

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**, Espanha, v. 6, n. 1, p. 5-17, 2018.

AVILÉS, J. M. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

AVILÉS, J. M. **Bullying**: guía para educadores. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

AVILÉS, J. M. Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa. **Disponíbleen**, 2005.

Avilés, J. M. Los Sistemas de Apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación Educativa**, Espanha, n. 27, p. 5-18, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

AVILÉS, J. M. **Os sistemas de apoio entre iguais na escola**: das equipes de ajuda à cybermentoria. Americana: Adonis, 2018.

AVILÉS, J. M.; TORRES, N.; VIAN, M. V. Equipos de Ayuda, Maltrato Entre Iguales y Convivencia Escolar. **Revista eletrônica de Investigação Psicoeducativa**, v. 6, n. 16, p. 863-886, 2008.

BRUNET, L. **Clima organizacional e eficácia escolar**. Disponível em: <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CARAVITA, S.; GINI, G.; POZZOLI, T. Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. **Aggressive Behavior**, v. 38, p. 456-468, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21447>

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 2, p. 291-310, 2006.

COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying in universities and colleges**: cross-national perspectives. New York: Routledge, 2016.

COWIE, H.; OZTUG, O. Pupils' perceptions of safety at school. **Pastoral Care in Education**, v. 26, n. 2, p. 59-67, 2008.

COWIE, H.; SMITH, P. K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

CURWEN, T.; McNICHOL, J.; SHARPE, G. The progression of bullying from elementary school to University. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 13. N. 1, p. 47-55, 2011.

DE OLIVEIRA RIBEIRO, M. A. G. Gestão escolar e qualidade no ensino: uma relação inseparável. **AMazônica**, v. 3, n. 2, p. 146-159, 2009.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, p. 133-145, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERRANS, S. D.; SELMAN, R. F. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of Bullying. **Harvard Education Review**, Summer, v. 84, n. 2, p. 162–187, 2014.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Pesquisa**: bullying escolar no Brasil. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: [http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa\\_plan\\_relatorio\\_final.pdf](http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2018.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Orientadora: Maria Suzana de Stefano Menin. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 92-112, 2013.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HAUSER, M. Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. **Personality and Individual Differences**, v. 50, n. 5, p. 603-608, abr. 2011.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situação de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores**. Orientador: Fernando César Bezerra de Andrade. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

KRASSELT, K. **Bullying not a thing of the past for college students**. Disponível em: <http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-past-for-college-students/> Acesso em: 7 jan. 2019.

LAPA, L. **Valentes contra o bullying**: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LAPA, L.; TOGNETTA, L. R. P. **Quando a convivência é valor**: a experiência brasileira de Implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais para superação do Bullying na Escola, 2016. [No prelo].

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

MASCARENHAS, S. Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). *In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL*, 1., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. 1 CD-ROM.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>

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

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

ORTEGA, R.; MORA, J.; MORA-MERCHÁN, J. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales**. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. **La convivencia escolar**: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España, 1998.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar**: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do ensino fundamental II. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154906>. Acesso em: 19 nov. 2018.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1932 [1994].

SANTOS, N. C. P.; TOGNETTA, L. R. P. Desengajamentos morais de professores frente ao bullying e suas formas de atuação. *In: CONGRESO INTERNACIONAL EM CONTEXTOS PSICOLÓGICOS, EDUCATIVOS Y DE LASALUD*, 4., 2016, Almeria. **Anais [...]**. Almeria: Universidade de Almeria, Espanha, 2016. ISBN 9788461759118. v. 1, p. 423-430.

SMITH, P. K.; SHU, S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. **Childhood**, v. 7, n. 2, p. 193-212, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0907568200007002005>

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha**: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SOUZA, R. A.; TOGNETTA, L. R. P.; LAPA, L. Z.; NADAI, S. T. Do silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao bullying pela implantação de equipes de ajuda. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 8., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005. Disponível em:

<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola x violência da escola. **Revista Educação e Cidadania**, v. 1, p. 03-15, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación en psicología y educación**, Corunha (Espanha), v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.714>

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. **Revista de Educación**, n. 373, p. 9-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-319>

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M.; ROSÁRIO, P.; ALONSO, N. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. Moral disengagement, self-efficacy and bullying: the frame work of coexistence studies. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 34, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1>

TOGNETTA, L. R. P.; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. A. B.; DE NADAI, S. T. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Iberoamericana**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1880-1900, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.10036>

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, p. 449-463, 2010.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-463, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442354>

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Sobre violência e convivência ética nas escolas. **Carta Capital**, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/sobre-violencia-e-convivencia-etica-nas-escolas/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. AVILÉS, J. M. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia**, Badajoz (Espanha), v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.802>

VALERO, R. P.; LOPES, S.C; MARTÍN-SEOANE, G; LUCAS-MOLINA, B. Los programas de ayuda entre iguales: ¿Como se aplican y qué se ha evaluado hasta el momento? *In*: GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ, M. C.; MOLERO, M. M. **La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar**. Madrid: Asoc. Univ. de Educación y Psicología, 2013.

VINHA, T. P. *et al.* Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. *In*: NÚÑEZ, J. C.; GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ-FUENTES, M. C.; MOLERO, M. M.; MARTOS, Á.; BARRAGÁN, A. B.; SIMÓN, M. M. (Comp.) **Psicología y Educación para la Salud**. Oviedo: Universidad de Oviedo. 2017. p. 147-155.

VINHA, T. P.; *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, p. 96-127, 2016. (impresso)

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L. R. P. Convivência ética: um programa de transformação em escolas públicas. *In*: ASSIS, O. Z. M. de. (Org.). **A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano**. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2018. p. 83-102.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. Orientadora: Telma Pileggi Vinha. 2017. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322112/1/Wrege\\_MarianaGuimaraes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322112/1/Wrege_MarianaGuimaraes_D.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

### Como referenciar este artigo

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M. M.; DE SOUZA, R. A.; DUARTE; L. M.; DE NADAI, S. T. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14096>

**Submetido em:** 20/06/2020

**Revisões requeridas:** 20/08/2020

**Aprovado em:** 28/08/2020

**Publicado em:** 01/09/2020