



Revista Tempos e Espaços em Educação

ISSN: 2358-1425

revtee.ppged@gmail.com

Universidade Federal de Sergipe

Brasil

Souza, Raul Alves de; Tognetta, Luciene Regina Paulino
Os espectadores e suas crenças para ajudar as vítimas em situações de bullying
Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 15, núm. 34, e17926, 2022, Janeiro-Dezembro
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17926>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570272314081>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Bystanders and their beliefs to help victims in situations of bullying

Os espectadores e suas crenças para ajudar as vítimas em situações de bullying

Los espectadores y sus creencias para ayudar a las víctimas en situaciones de bullying

Raul Alves de Souza¹ , Luciene Regina Paulino Tognetta¹ 

¹ Universidade de São Paulo, Araraquara, São Paulo, Brasil.

Autor Correspondente:

Raul Alves de Souza

Email: raul.alves@unesp.br

Como citar: Souza, R. A., & Tognetta, L. R. (2022). Bystanders and their beliefs to help victims in situations of bullying. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17926. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17926>

ABSTRACT

Bullying is a type of violence that manifests itself as unwanted and aggressive, intentional behavior among peers that is repeated over time. The Help Teams (EA's) are groups of students prepared to offer strategies and solutions to the problems that afflict the daily coexistence of children and adolescents in schools. The present research is exploratory, quantitative in nature, and sought to compare the differences perceived in self-efficacy beliefs for helping in bullying situations among adolescents in schools that have implemented the EA's and those that do not. It also compared the self-efficacy beliefs to help between participants of EA's and non-participants. The study had 2,403 students distributed in two groups: 1,301 students from private schools that have the EA's and 1,102 students from schools that do not have such a proposal. The results show that the beliefs to help reached lower rates in schools that have the SAI implemented. This fact is due to the increased perception of the complexity of the phenomenon, which does not exist in schools that do not have the work developed.

Keywords: Bullying. Helping teams. Bystanders. Self-efficacy.

RESUMO

O *bullying* é um tipo de violência que se manifesta como comportamento indesejado e agressivo, intencional entre pares e que se repetem ao longo do tempo. As Equipes de Ajuda (EA's) são grupos de alunos preparados a oferecer estratégias e saídas para os problemas que afligem a convivência diária de crianças e adolescentes nas escolas. A presente pesquisa apresenta caráter exploratório, de natureza quantitativa, e buscou comparar as diferenças percebidas nas crenças de autoeficácia para a ajuda em situações de *bullying* entre adolescentes em escolas que possuem as EA's implantadas e nas que não as possuem. E ainda comparar as crenças de Autoeficácia para ajudar

entre participantes das EA's e não participantes. Participam da pesquisa 2.403 alunos distribuídos em dois grupos: 1.301 alunos de escolas privadas que possuem as EA's e 1.102 alunos de escolas que não há tal proposta. Os resultados apontam que as crenças para ajudar atingiram índices menores em escolas que possuem os SAI implantados. Tal fato se dá pelo aumento da percepção da complexidade do fenômeno, o que não existe, em escolas que não têm o trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Bullying. Equipes de ajuda. Espectadores. Autoeficácia.

RESUMEN

El bullying es un tipo de violencia que se manifiesta como conductas no deseadas y agresivas, intencionales entre pares y que se repiten en el tiempo. Los Equipos de Ayuda (EA's) son grupos de estudiantes preparados para ofrecer estrategias y soluciones a los problemas que afligen la vida diaria. Esta investigación tiene un carácter exploratorio, de carácter cuantitativo, y buscó comparar las diferencias percibidas en las creencias de autoeficacia para ayudar en situaciones de bullying entre adolescentes de escuelas que tienen EA implantados y aquellos que no. Y también compare las creencias de autoeficacia para ayudar entre los participantes de EA y los no participantes. En la investigación participaron 2.403 alumnos, divididos en dos grupos: 1.301 alumnos de colegios que cuentan con EA y 1.102 alumnos de colegios que no cuentan con dicha propuesta. Los resultados muestran que las creencias para ayudar alcanzaron tasas más bajas en las escuelas que han implantado IAS. Este hecho se debe a la mayor percepción de la complejidad del fenómeno, que no existe, en las escuelas que no tienen el trabajo desarrollado.

Palabras clave: Bullying. Equipos de ayuda. Espectadores. Autoeficacia.

O BULLYING, SEUS PERSONAGENS E CARACTERÍSTICAS

Segundo Olweus (1993, p. 09), o *bullying* é definido como "comportamento indesejado e agressivo entre crianças e adolescentes que envolve um desequilíbrio de poder entre as partes, que se repete ao longo do tempo". Avilés (2012) acrescenta que os que sofrem tais agressões, mantêm-se numa situação de vitimização por impossibilidade de se desvencilhar de uma autoimagem com pouco valor. Afirma ainda que agressor e vítima estão sempre sob os olhos de seus iguais, que testemunham os fatos.

Investigações recentes sugerem que os autores são motivados ao comportamento hostil de intimidação e perseguição pela busca do poder, alto status e posição dominante frente a seus colegas (Pellegrini, 2002). Embora a busca por status esteja intimamente ligada à ideia de coletividade, ela também está relacionada à posição que o indivíduo estabelece frente à hierarquia de dominação no grupo dos pares – "o resultado de uma avaliação de atributos que produzem diferenças de respeito e proeminência" (Keltner et al., 2003, p. 265).

Além da conquista de poder e status social frente a um grupo, outras pesquisas ainda parecem sugerir que agressores também apresentam baixo nível de desenvolvimento nos comportamentos que envolvem questões éticas e morais. Por exemplo, parece que eles são competentes em julgamentos morais e discernimentos entre o que é certo e errado, mas falham na compaixão e na sensibilidade moral (Gini et al., 2011), apresentam baixos níveis de motivações morais (Gasser & Keller, 2009), de empatia (Caravita et al., 2008) e de vergonha e culpa (Menesini & Camodeca, 2008).

Por um lado, autores são, também, os que mais se desengajam moralmente (Tognetta et al., 2014). Desengajar-se moralmente, significa que justificam suas ações desumanizando, rebaixando a vítima, sem conseguir vê-la como alguém de valor e que merece respeito (Almeida et al., 2010; Gini, 2006).

Os envolvidos na dinâmica dos maus-tratos como potenciais agressores têm um ponto em comum: carecem de sensibilidade moral; sendo exatamente quem mais se desengaja moralmente (Tognetta et al., 2014), justificando suas condutas a partir da minimização dos impactos da violência e da valorização de si em detrimento do outro.

Por outro lado, várias pesquisas tentaram examinar os fatores que tornam um indivíduo mais suscetível à vitimização. Investigações apontam que as vítimas pouco apresentam as habilidades necessárias para lidar com os comportamentos de *bullying*. Por exemplo, elas respondem as intimidações reforçando a agressão, isto é, assumindo uma posição submissa ou respondendo agressivamente (Dempsey et al., 2006). Não se trata, então, de condição aleatória, que reflete uma circunstância do seu próprio desvalor frente à situação de desrespeito, produzindo no sujeito vitimizado a redução da sua capacidade de indignação.

Em outra investigação, quando questionados sobre o que normalmente sentiam durante as agressões sofridas, constatou-se que 48% das respostas de meninos e meninas, alvos de *bullying*, revelaram sentimentos considerados propícios à situação de vitimização como conformação, medo, vergonha ou constrangimento. Em contrapartida, apenas 13,9% dos sujeitos pesquisados argumentaram experimentar sentimentos de combate à intimidação sistemática, como indignação, raiva ou revolta (Tognetta et al., 2010).

OS ESPECTADORES: SOBRE QUEM PRESENCIA A VIOLÊNCIA

Ainda que Cowie (2014) tenha chamado de “personagens reais” – os agressores e as vítimas – e a maioria das pesquisas atuais sobre intimidação enfoque os fatores de risco e efeitos do *bullying* sobre esses personagens, uma área de investigação que vem ganhando destaque é o estudo do papel que desempenham os espectadores nessa situação, além do modo pelo qual as respostas das testemunhas contribuem para aumentar ou reduzir o problema.

Pesquisas apontam que a maioria dos alunos possui conhecimento das situações e das dinâmicas do *bullying* (Avilés, 2013; Tognetta, 2012). Contudo, apesar de estarem sempre presentes, infelizmente, as testemunhas pouco intervêm em situações de intimidação entre os colegas. Uma pesquisa de Atlas e Pepler (1998), realizada entre estudantes canadenses, revelou que os pares intervieram em cerca de 10 a 19% das situações de *bullying*, apesar de estarem presentes em mais de 85% dos episódios.

Analisando uma pesquisa liderada por Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers e Jungert (2012), entenderemos porque testemunhas, discordando das agressões presenciadas, caminham para a transformação de desejos em ações. A análise qualitativa revelou cinco temas relacionados à motivação que o espectador possui quando pensa em ajudar uma vítima da agressão, como mostra a figura a seguir, sendo elas: 1- Interpretação de danos na situação de *bullying*; 2- Reações emocionais; 3- Avaliação social; 4- Avaliação moral e 5- Crença de autoeficácia para intervir.

Dados os temas que surgiram em torno dos motivos que as testemunhas têm para intervir ou se abster de algum tipo de interposição, a análise demonstrou três elementos-chave: uma potencial importância de comunicação clara para as crianças sobre como os adultos esperam que eles intervenham quando testemunharem as agressões; um provável efeito da educação sobre como os espectadores podem intervir que resulta num aumento da autoeficácia das crianças como defensores daqueles que são vitimizados; por fim, a eficácia em encorajar as crianças a acreditarem que o *bullying* é moralmente incorreto.

Crenças de autoeficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. Sua definição, segundo o próprio autor: “as crenças nas capacidades pessoais para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir dadas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). É uma crença de capacidade pessoal, estabelecida por julgamento situacional, pois avalia a competência do indivíduo em lidar com as características específicas da tarefa ou de

um conjunto delas, além de demanda sobre o nível de desempenho e das circunstâncias em que ocorre (Bandura, 1997).

São os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa que vão determinar seu nível de motivação para o agir – é em função deles que o indivíduo consegue antecipar uma ação mentalmente, suas causas, consequências e resultados.

Pesquisas apresentadas até aqui permitem perceber o quanto os espectadores possuem papel fundamental na sistemática das situações de intimidação entre os pares, e, de igual importância, o quanto devemos olhar para o fato de como esses jovens estão se considerando aptos a atuar nessas situações, de modo a garantir um ambiente de respeito e confiança, ajudando a vítima a superar essa condição.

EQUIPES DE AJUDA: COMBATE E PREVENÇÃO AO BULLYING

Livingstone, Haddon, Görzig e Ólafsson (2011) comandaram uma pesquisa realizada em 25 países que indagava a jovens e adolescentes para quem eles contavam quando sofriam alguma situação de violência dentro da escola. Os resultados impressionam: 52% dos jovens contam aos amigos, 42% recorrem aos pais e 8% a algum outro adulto que seja importante. Apenas 7% reportam-se aos professores como uma possível solução para seus problemas. Diante disso e pensando na atuação dos próprios colegas da escola em oferecer suporte aos pares, Cowie (2011), afirma que os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) são grupos de alunos preparados para oferecer estratégias e saídas para os problemas que afligem a convivência diária.

Os SAIs têm um enorme potencial para proporcionar aos jovens oportunidades de abordar imediatamente o *bullying* em contextos cotidianos e, em um nível mais amplo, envolver-se no desenvolvimento de políticas para garantir que as escolas sejam locais seguros e agradáveis.

Como um tipo de SAI, Avilés, Torres e Vián (2008), descreveram o conceito de Equipes de Ajuda (EA's) que consiste em grupos formados na escola, com alunos que habitualmente convivem entre si e desse modo identificam seus próprios problemas, sendo considerados como redes de apoio estáveis que atuam de modo cooperativo e colaborativo. O objetivo é priorizar a concepção de uma equipe, de um grupo de alunos que trabalham unidos pela mesma atividade e que podem se ajudar em um dado momento, independentemente de sua idade.

Avilés (2013, p. 121) define que o modelo das EA's constitui, "entre os Sistemas de Apoio, o que oferece uma participação mais aberta aos espectadores do bullying no seio do grupo de iguais".

Os resultados das investigações iniciais sobre a implantação desse sistema no Brasil (Tognetta et al., 2019) revelam a diminuição efetiva dos problemas de intimidação sistemática, caracterizados como bullying, a partir da presença de ações relacionadas ao trabalho das EA's.

Com esse panorama estabelecido, seguimos com a descrição dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação se configura como uma pesquisa quantitativa exploratória, de caráter descritivo, que tem como objetivo identificar possíveis diferenças entre as crenças para ajudar as vítimas de *bullying* entre alunos das escolas que possuem o SAI e em escolas onde tal procedimento não existe.

Participaram da amostra, um total de 3.219 alunos do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) que possuem idade entre 11 e 15 anos, divididos em 1.687 alunos matriculados em escolas privadas que possuem os SAI, Equipes de Ajuda, (CEA) e, outros 1.532 alunos, em que os sistemas de suporte não são implantados (SEA). As unidades de ensino são situadas nos municípios de São Paulo, Campinas, Americana, Nova Odessa e São João da Boa Vista – todas no Estado de São Paulo.

A seleção dos estudantes que compõem a amostra dessa pesquisa foi feita de forma intencional, por conveniência, visto que o grupo CEA foi escolhido mediante ao fato de os alunos terem passado por todas as etapas do processo de implantação e formação das Equipes de Ajuda, e é critério imprescindível para cumprimento do objetivo definido para esta pesquisa. A implementação do trabalho nessas escolas foi iniciada no ano de 2015. Os dados dessa pesquisa foram coletados em agosto de 2018, portanto, três anos após a implementação do trabalho. Quanto ao grupo SEA, a composição se dá pelo fato de que essas escolas não possuem o trabalho sistematizado incorporado a sua rotina escolar.

Essa pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara/SP, através da Plataforma Brasil, sob número de processo CAAE: 66076917.6.0000.5400.

A PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE APOIO ENTRE IGUAIS – AS EQUIPES DE AJUDA E A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO “CEA”

No Brasil, a implementação desse sistema de apoio entre iguais (SAI) tem sido elaborada e empreendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, UNESP/UNICAMP (GEPEM), a partir dos estudos do professor José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid) e adaptada à realidade brasileira (Tognetta, 2021).

A inserção dos SAI nas referidas unidades escolares é fruto de um projeto maior, em que há um envolvimento prévio por parte de toda a comunidade escolar, equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos, em um programa denominado “Convivência Ética”. Este programa, desenvolvido nas escolas brasileiras desde 2015, corresponde a um projeto que institui nas escolas, um espaço sistematizado, no qual a moralidade e as relações socioeducativas se tornam objetos de apropriação racional por parte dos professores, que visa o desenvolvimento da boa convivência e da resolução construtiva dos conflitos interpessoais.

Além de todo o processo formativo, as ações da escola se pautam, basicamente, na inserção de uma disciplina na grade curricular semanal das classes pertencentes ao Ensino Fundamental II (EFII) – 6º, 7º, 8º e 9º anos – cujo objetivo é o de estabelecer um espaço institucionalizado e sistematizado para que os temas referentes à convivência ética e à moral sejam também discutidos e refletidos com os alunos, além das práticas morais, que segundo Puig (2004, p. 63) são “[...] formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes”. Portanto, há de forma intencional nas práticas morais, a presença de virtudes e expressão de valores – objeto maior do programa.

Para que as aulas de “Convivência Ética” sejam, de fato, um momento construído a partir de bases teóricas sólidas, também faz parte do projeto, momentos de estudo e instrumentalização dos “tutores” (professores que ministram essas aulas) para que as questões referentes à aplicação das práticas morais nas aulas sejam estudadas e discutidas previamente pelo grupo.

São nesses espaços que estes professores inserem as atividades voltadas ao tema *bullying* escolar, e são esses conteúdos que darão origem ao processo de eleição dos alunos que comporão as Equipes de Ajuda (Tognetta, 2021).

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Para atingir o objetivo destacado, o instrumento utilizado foi construído em duas partes. A primeira delas é constituída por um questionário com questões fechadas sobre as crenças de autoeficácia e foi adaptado dos estudos de Correa, Azzi, Lima e Araújo (2016) para discutir as crenças de autoeficácia em situações de agressões sociais.

São 21 questões, representando diferentes tipos de intimidação vivenciadas pelos alunos na escola que constituem uma escala Likert de 6 pontos, onde 1 indica “completamente incapaz” e 6 “completamente capaz”. Como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Questionário aplicado

Quanto você se JULGA CAPAZ de ajudar um(a) amigo(a) ou colega...	1	2	3	4	5	6
1... que recebeu mensagens pelo celular ou internet em que foi insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado.						
2... que foi filmado e utilizaram este vídeo para ameaçar ou chantagear o colega.						
3... que teve suas fotos ou imagens espalhadas na internet ou celular.						
4... que teve imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular.						
5... que teve seus pertences quebrados, roubados ou escondidos.						
6... que foi ameaçado e está com medo de permanecer na escola.						
7... que apanhou de um ou mais colegas.						
8... que foi insultado ou ofendido.						
9... de quem falaram mal, comentaram ou mostraram algo pessoal que ele não queria que os outros vissem ou soubessem.						
10... que foi forçado a fazer algo que ele não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches etc.)						
11... que foi discriminado, zoadado, tirado sarro por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc.						
12... que foi discriminado, zoadado, tirado sarro por ser mulher, homem, gay ou lésbica.						
13... que foi acusado de algo que não fez.						
14... que foi vítima de chantagens dos colegas.						
15... que foi excluído de um grupo, brincadeira, festa ou outra atividade.						
16... que foi ignorado pelos colegas que fingiram que ele não existia.						
17... que foi impedido de participar de atividades e jogos na escola.						
18... com que fizeram brincadeiras ou gozações que o aborreceram ou o deixaram constrangido.						
19... que foi apelidado com algo que não gosta.						
20... de quem inventaram mentiras a respeito dele.						
21... de quem falaram mal aos outros.						

Fonte: Souza (2018)

Esse instrumento foi submetido a um processo de validação (Souza, 2018), através de dois métodos estatísticos: AFE (análise fatorial exploratória) e análise do Alpha de Cronbach.

Após a AFE, foram identificados dois fatores: Fator 01 (F1) que compreende as questões 05 a 21 e é composto pelos itens sobre com situações de *bullying*. E o Fator 02 (F2), que engloba as questões de 01 a 04 – envolvendo situações de *cyberbullying* – em todos os itens, havia a convergência de que a principal característica entre eles era o ponto de que as intimidações aconteciam em ambiente virtual (‘que recebeu mensagens pelo celular...’; ‘que foi filmado...’; ‘fotos espalhadas pela internet...’ etc.).

A partir de tal análise, foram compostos dois escores, um para cada fator, somando as respostas dos itens correspondentes a cada um deles. Quanto maior a pontuação, maior é a capacidade da pessoa em poder ajudar o amigo naquela situação. Levando em consideração que

cada uma das questões apresentava seis níveis (de 1 a 6) possíveis de serem assinalados, temos, então, que no F1 um aluno poderia atingir de 17 a 102 pontos e no F2, de 6 a 24.

Para identificação da confiabilidade do questionário, foi utilizado o Coeficiente Alpha de Cronbach (α). Segundo Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), confiabilidade é o grau em que um conjunto de indicadores de uma variável latente (construto) é consistente em suas mensurações. É muito importante poder avaliar se o instrumento utilizado na pesquisa consegue inferir ou medir aquilo a que realmente se propõe, conferindo relevância para a pesquisa. O Coeficiente Alfa de Cronbach é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários) para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto (Bland & Altman, 1997). Os valores de α variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores. Segundo essa metodologia, as análises dos fatores do instrumento revelaram os seguintes α : para o Fator 1 o valor do coeficiente ficou em 0,890; enquanto para o F2, ele apontou 0,958, demonstrando grande confiabilidade na consistência desse questionário.

RESULTADOS

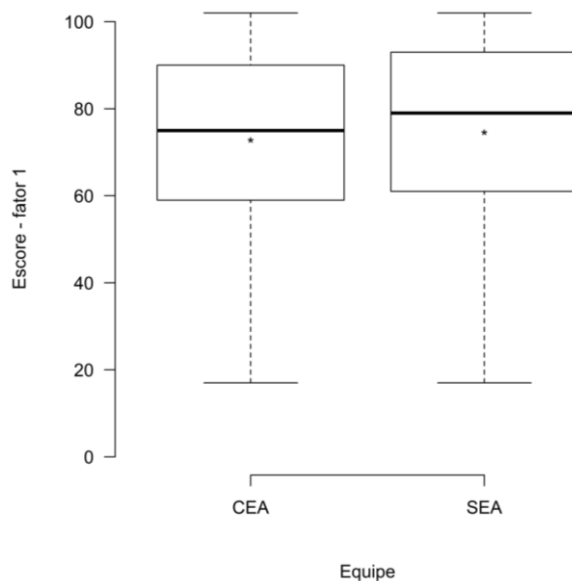
Haverá diferenças entre as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de *bullying* emitidas por alunos de escolas em que os SAI foram implantados e outras em que tal trabalho não existe? E ainda: Haverá diferença nas crenças para ajudar entre os alunos que fazem parte das equipes e os que não fazem? Foram as perguntas que geraram as análises e os questionamentos dessa pesquisa. Para tanto, compusemos duas amostras, como descritas anteriormente: o grupo CEA (Com Equipes de Ajuda) que é composta por 1.301 sujeitos de escolas que possuem os SAI implantados, e o grupo SEA (Sem Equipes de Ajuda), com 1.102 sujeitos de escolas que não possuem o sistema como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Descritiva das amostras CEA e SEA

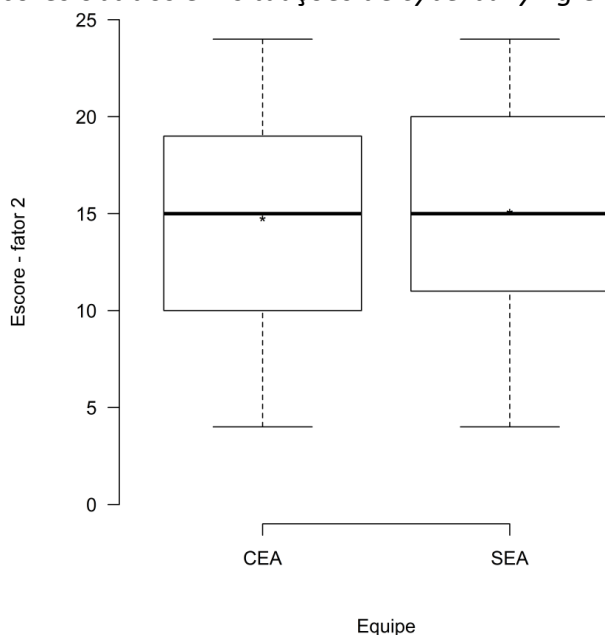
Variável	Total de casos	Percentual
Equipe		
CEA	1301	54,14
SEA	1102	45,86
Sexo		
Feminino	1209	50,31
Masculino	1194	49,69

Fonte: Elaborado pelos autores

Na análise dos escores obtidos pelos dois grupos, obtivemos uma diminuição dos escores do grupo CEA, em comparação com o SEA, apontando assim, uma pequena diminuição nas crenças após a implantação do SAI, tanto nas situações de *bullying* (Fator 01) quanto nas de *cyberbullying* (Fator 02), como apontam as figuras seguir:

Figura 1 - Variação dos escores obtidos em situações de *bullying* entre as amostras CEA e SEA

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2 - Variação dos escores obtidos em situações de *cyberbullying* entre as amostras CEA e SEA

Fonte: Elaborado pelos autores

Para as comparações entre os grupos, foi proposta a análise de covariância (ANCOVA), que além de comparar grupos, permite o ajuste de covariáveis (Montgomery, 2000). Todos os modelos foram ajustados por sexo.

Na tabela a seguir, estão descritas as diferenças nos escores entre os grupos e os sexos. É possível observar a evidência de diferença entre os grupos sobre a diminuição da crença de autoeficácia para a ajuda nas situações de *bullying* da amostra CEA (o escore foi de 2,17 pontos menor para esse grupo).

Tabela 2 - Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 01 – Situações de *Bullying*

Fator 1				
Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
CEA – SEA	-2,17	-3,87	-0,47	0,01

Fonte: Elaborado pelos autores

Observamos que quando levamos em consideração a amostra total, desconsiderando a variável sexo, a diferença estimada entre elas é de -2,17, apontando que existe diferença ($p=0,01$) entre os grupos.

Ao analisar os indicadores do Fator 02 – situações de *cyberbullying* – observamos que segundo a tabela 04, só houve diferença entre os grupos quando consideradas somente as meninas.

Tabela 3 - Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 02 – Situações de *Cyberbullying*

Fator 2				
Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
CEA – SEA	-0,43	-0,89	0,04	0,07

Fonte: Elaborado pelos autores

O valor $p=0,07$ aponta que não podemos dizer que existe diferença entre os dois grupos (CEA e SEA), uma vez que o intervalo de confiança (que é de 95%) transita entre valores positivos e negativos (-0,89 e 0,04).

Analisando os valores encontrados, podemos dizer que, ainda que os dados apontem para uma diferença negativa entre os grupos CEA e SEA, nas crenças para ajudar em situações de *bullying*, o valor da diferença estimada (-2,17) é muito baixo, em comparação com o escore total que os participantes poderiam atingir.

Dessa forma, podemos entender que, contrariando nossa hipótese, não há diferença relevante nas crenças de autoeficácia para a ajuda em situações de (*cyber*)*bullying* entre alunos de escolas que possuem o SAI (equipes de ajuda) implantado e escolas que não implementaram esse tipo de trabalho.

Haverá diferença nas crenças para ajudar entre os alunos que fazem parte das equipes e os que não fazem?

Diante desse questionamento, comparamos também, através das mesmas análises utilizadas até aqui, a possível diferença na crença para ajudar entre os alunos que fazem parte das EA e os que não participam apenas considerando a amostra CEA.

Para isso, contamos com a amostra de 1.175 sujeitos que não participam das EA e 126 participantes, escolhidos por seus pares para participarem das EA, como aponta a tabela a seguir:

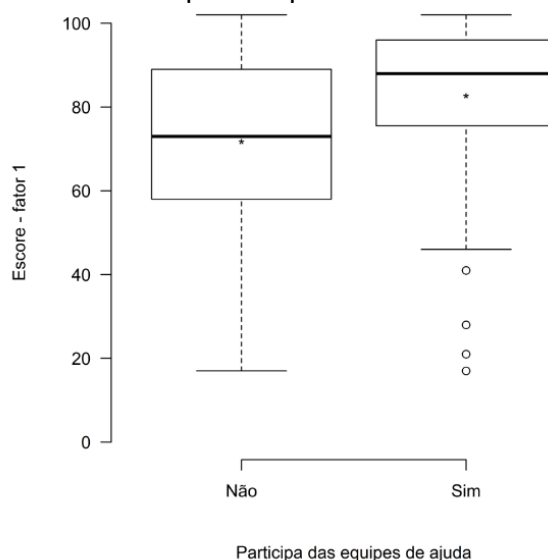
Tabela 4 - Descritiva do percentual dos alunos participantes das EA

Variável	Participa das equipes de ajuda	
	Não	Sim
Sexo		
Feminino	597 (50,81%)	85 (67,46%)
Masculino	578 (49,19%)	41 (32,54%)

Fonte: Elaborado pelos autores

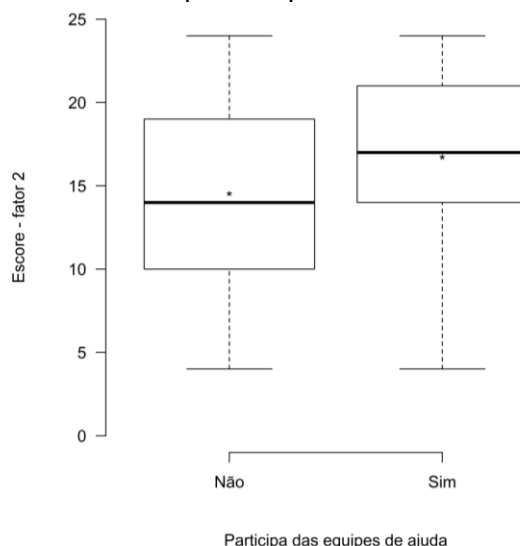
Nessa variável, como poderemos visualizar nas figuras posteriores, a concentração dos alunos que apontam alta crença de autoeficácia para ajudar é bem maior entre os alunos que fazem parte das EA do que entre os alunos que não atuam nesse trabalho, tanto para o *bullying* como para o *cyberbullying*.

Figura 3 - Variação dos escores obtidos em situações de *bullying* entre escolas que possuem e escolas que não possuem as EA



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 4 - Variação dos escores obtidos em situações de *cyberbullying* entre escolas que possuem e escolas que não possuem as EA



Fonte: Elaborado pelos autores

Na comparação entre os grupos como aponta a tabela a seguir, tanto nas situações de *bullying* quanto nas situações de *cyberbullying*, obtivemos diferenças significativas entre os dois grupos, positivamente para os que participam das EA ($p < 0,01$), ou seja, os alunos que compõem os grupos de ajuda se veem como mais eficazes na hora de intervir para amparar vítimas de *bullying*.

Tabela 5 - Comparação entre as amostras participam e não participam das EA nos escores obtidos no Fator 01 – Situações de *bullying*

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
Participa EA - Não participa EA	11,16	7,09	15,22	<0,01

Fonte: Elaborado pelos autores

Haver diferença significativa na comparação das crenças de autoeficácia para ajudar entre alunos que fazem parte das equipes de ajuda e em alunos que não fazem parte, corrobora com todas as pesquisas utilizadas por nós até aqui. Segundo Avilés, Torres e Vián (2008), 84% dos alunos acreditam que fazer parte de uma equipe de ajuda modificou sua maneira de pensar, agir e analisar situações, aludindo a mudanças como as descritas por eles próprios: "*agora eu me concentro mais no comportamento dos meus colegas*", "*me sinto mais qualificado para ajudar*", "*eu ouço os outros melhor*", "*eu me coloco mais no lugar do outro*". Outros 75% acreditam que fazer parte das EA's ajudou a melhorar a comunicação com os outros.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A capacidade do espectador ajudar a vítima em casos de *bullying* tem sido amplamente discutida na literatura (Boulton & Underwood, 1992; Gini et al., 2008; Rigby & Johnson, 2006). Assim como a eficácia dos Sistemas de Apoio no combate a essa forma de violência (Avilés, 2006; Cowie & Fernández, 2006; Cowie & Jennifer, 2007; Smith & Sharp, 1994). Contudo, correlacionar os aspectos de o quanto os SAI interferem na capacidade dos que presenciam as intimidações intervirem de maneira a ajudar a vítima a vencer esse problema, não é algo que tem sido testado empiricamente.

O que discutimos aqui é o quanto as pesquisas existentes sobre as interfaces dessa situação conseguem nos ajudar a explicar os dados encontrados por nós. É sabido por toda a comunidade acadêmica que investiga as consequências da implantação dos SAI que ela reduz o número de incidentes de *bullying* (Smith & Levan, 1995) e que as ações dos alunos protagonistas melhoram a qualidade do clima escolar e da convivência (Avilés, 2017).

Vejamos que, por um lado, segundo essas mesmas pesquisas, a redução dos problemas de *bullying* ou outros tipos de intimidação é resultado de um longo processo de trabalho e, que, portanto, a avaliação de um programa exige um esforço longitudinal. Por outro lado, essas investigações relatam que a melhora da convivência é fruto do avanço em se prestar ajuda e, assim, contribuem para o fortalecimento dos próprios alunos que fazem parte das EA (Avilés et al., 2008; Naylor & Cowie, 1999) como também veremos nessa análise, mais adiante.

Isso posto, parece haver um "senso de responsabilidade" maior entre os espectadores nas escolas que não possuem os SAI implantados, e, como consequência, a crença de que são capazes de ajudar também são maiores. É maior em comparação com modelos em que há pessoas escolhidas para ajudar visto ainda o pouco tempo de atuação das equipes no fomento da ajuda e na melhoria da convivência rumo a um dos objetivos das Equipes de Ajuda: a construção de uma corresponsabilidade entre seus membros e os demais estudantes.

Com pouco tempo de implementação e institucionalização do programa, parece evidente que ainda há uma "transferência" do compromisso de prestar o suporte necessário que pode se dar por três motivos: o primeiro é que se existem alunos que são preparados para atuar nesses casos, acredita-se que eles são mais capazes do que os outros. O segundo é que, devido à presença das EA, os que assistem as cenas de violência não enxergam a necessidade de intervir. E, finalmente, o terceiro é que o período de tempo investigado não foi suficiente para se cumprir mais um objetivo

das Equipes de Ajuda das escolas: processo de envolvimento dos demais estudantes nas ações de ajuda e promoção da convivência.

Assim, por esses motivos, as crenças de autoeficácia tendem a se manter, ou mesmo a diminuir, como comprovamos aqui, devido à existência de alguém mais preparado que o faça.

CONCLUSÃO

Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers e Jungert (2012) relacionaram a autoeficácia para intervir em casos de intimidação com possíveis variáveis que influenciariam nessa capacidade. A análise qualitativa dos dados apresentou alguns temas que se conectam com a capacidade de prestar ajuda. Entre eles, a avaliação moral, que se refere ao julgamento ou análise do observador de uma situação de *bullying* em agir, em termos de achar certo ou errado, bem como em avaliar e atribuir autorresponsabilidade. Nesse sentido, os autores concluíram que esse subconstructo está relacionado a quanto os espectadores se julgavam responsáveis pela ajuda em diversas situações e não se comprometiam com o fato de dar assistência à vítima. Um aluno chegou a relatar: *“Eu vi, mas não é minha a responsabilidade de ajudar”*.

Levando em consideração que o quadro apresentado pelos autores faz uma relação direta entre a avaliação moral e a crença de autoeficácia, somos levados a pensar que, quanto menor é a atribuição de autorresponsabilidade, menos o espectador se julga eficaz para intervir. Isso poderia explicar nossos resultados: a presença das EA's nas escolas pode ser a justificativa para que os outros alunos não se sintam responsáveis pela acolhida dos colegas e, por consequência, tenham sua crença de autoeficácia para ajudar diminuída. Essa falta de “corresponsabilidade” pode ser explicada, em nosso caso, no Brasil, pelo pouco tempo de implantação desse SAI. Poucas ações ainda são desenvolvidas em ambientes escolares brasileiros para reiterar a autonomia discente e, portanto, fortalecer a todos em suas ações na escola. No caso das escolas em que implantamos as EA's, outras ações, como a introdução das aulas de convivência, as assembleias de classe e as rodas de diálogo que instigariam tal participação discente, são tão recentes quanto a própria Equipe de Ajuda.

Pudemos constatar que os adolescentes formados para desenvolver características e habilidades para observar, acolher e ajudar aqueles que precisam, cumprem o papel que lhes foi confiado: eles, sim, apresentam maior capacidade e uma crença de que podem obter sucesso na intervenção, de maneira a auxiliar meninos e meninas a vencer situações em que são menosprezados, intimidados e excluídos do convívio entre os pares.

Isso posto, é preciso pensar que a inserção das temáticas novas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), aponta que os trabalhos com valores morais – as práticas de um cotidiano em que se discutam as violências cotidianas das pessoas, como as discriminações, os preconceitos, as injustiças sociais e tantas outras – devam se estabelecer dentro de um programa que possa ser intencional e planejado. Sim, porque não se combate o *bullying* e as violências da escola com ações pontuais.

Nossa pesquisa sugere, portanto, mais do que discursos. É preciso superar as “aulas de religião”, as “palestras” de especialistas ou os cartazes espalhados pelas escolas. Nossos resultados permitem pensar as características daqueles que assistem às cenas de *bullying* e não atuam: é preciso que a escola dê sentido a essas práticas estabelecendo um cotidiano em que as ações de protagonismo não sejam esquecidas diante dos conteúdos que caem em vestibulares. Isso posto, deve-se entender que conviver é “viver conflitos” e que, portanto, não se aprende sobre questões de convivência em um único ano. Assim, a “pouca idade” de nossos trabalhos de implantação de SAI's no Brasil pode justificar a necessidade de mais tempo para que as crenças de autoeficácia para ajudar se fortaleçam.

As possíveis limitações do instrumento utilizado e o curto espaço de tempo para a consolidação da proposta denotaram também a necessidade de que o trabalho das Equipes de Ajuda seja reconhecido institucionalmente pelas escolas em que atuam. Só assim será possível que o combate às intimidações e a outras violências que acometem meninas e meninos em nosso país poderá ser vencido: pela promoção da convivência em seu sentido maior – o bem-estar a todos e a todas.

Contribuições dos Autores: Souza, R. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Tognetta, L. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de São Paulo. CAAE: 66076917.6.0000.5400.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. M., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/15388220903185639>
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 1(92), 86-99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Avilés, J. M. M. (2006). Diferencias de atribución causal em el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(9), 201-220.
- Avilés, J. M. M. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de Investigación em Psicología*, 15(1), 17-31. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.2564>
- Avilés, J. M. M. (2013) Bullying: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Avilés, J. M. M. (2017). Os sistemas de apoio entre iguais (SAI) e sua contribuição para a coexistência escolar. *Inovação Educacional*, 27(1), 5-18. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avilés, J. M. M., Torres, V. N., & Vián, M. V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato Entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista eletrônica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 863-886.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. Local: Worth Publishers.
- Bland, M., & Altman, D. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), e572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Boulton, M.; Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2008). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Cook, C. et al. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology*, 25, 65-83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020149>
- Correa, W. et al. (2016). Escala de autoeficácia para interromper agressão social. (texto não publicado).

- Cowie, H. et al. (2004). Emotional health and well-being: a practical guide for schools. Londres, Reino Unido: Sage. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446215647>
- Cowie, H. (2011). Peer Support as an Intervention to counteract school Bullying: Listen to the Children. *Children and Society*, 25(4), 255-257. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00381.x>
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 26-32.
- Cowie, H., & Fernández, J. (2006). Peer support in school: implementation and challenges. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 291-310.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). Managing violence in schools. A whole-school approach to best practice. Londres, Reino Unido: Paul Chapman Educational Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446214558>
- Dempsey J., Fireman, G., & Wang, E. (2006). Transitioning Out of Peer Victimization in School Children: Gender and Behavioral Characteristics. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(4), 271-280. <http://doi.org/10.1007/s10862-005-9014-5>
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798-816. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive behavior*, 32(6), 528-539. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gini, G. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). Análise multivariada de dados. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Keltner, D., Gruenfeld, D., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110(2), 265-284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.110.2.265>
- Livingstone, S. et al. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Londres, Reino Unido: EU Kids Online, Deliverable D4.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196. <http://doi.org/10.1348/026151007X205281>
- Montgomery, D. (2000). Design and analysis of experiments. 5. ed. New York: John Wiley; Sons, Inc.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal Adolescence*, 22(4), 467-479. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241>
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Puig, J. M. (2004). Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo, SP: Moderna.

- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440. <https://doi.org/10.1080/01443410500342047>
- Smith, P., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Education Psychology*, 65(4), 489-500. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01168.x>
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Souza, R. A. (2018). Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. 2018. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Thornberg, R. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252. <https://dx.doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Tognetta, L. R. P. (2010). Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2012). Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, L.; VINHA, T. (Org.). *É possível superar a violência na escola?* São Paulo, SP: Editora do Brasil. p. 100-115.
- Tognetta, L. R. P. (2021). Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: As Equipes de Ajuda. Americana, SP: Adonis.
- Tognetta, L. R. P., Avilés, J. M. M., & Rosário, P. (2014). Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 289-296. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.800>
- Tognetta, L. R. P., Souza, R. A., & Lapa, L. Z. (2019). A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. *Revista Educação PUC-Campinas*, 24(3), 397-410. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506>

Recebido: 11 de maio de 2022 | **Aceito:** 4 de julho de 2022 | **Publicado:** 10 de agosto de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.