

**UM SISTEMA DE APOIO ENTRE IGUAIS (SAI) BRASILEIRO: AS COMUNIDADES DE CUIDADO E APOIO ENTRE ESTUDANTES**

A BRAZILIAN PEER SUPPORT SYSTEM AMONG EQUALS: *CARE AND SUPPORT COMMUNITIES AMONG STUDENTS*

UN SISTEMA DE APOYO ENTRE IGUALES BRASILEÑO: *COMUNIDADES DE CUIDADO Y APOYO ENTRE ESTUDIANTES*

Luciene Regina Paulino Tognetta <sup>1</sup> 0000-0003-0929-4925

Raul Alves de Souza <sup>2</sup> 0000-0002-9652-5228

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara, SP, Brasil; [luciene.tognetta@unesp.br](mailto:luciene.tognetta@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara, SP, Brasil; [raul.alves@unesp.br](mailto:raul.alves@unesp.br)

**Resumo:**

Este artigo apresenta um panorama geral das pesquisas que descrevem e sustentam o trabalho de implementação de um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais no Brasil – as Equipes de ajuda desde sua implementação até a mudança dada com a construção de um modelo completamente brasileiro – as Comunidades de Cuidado e Apoio entre Estudantes. Apresenta-se um conjunto de investigações, de natureza exploratória, descritivas, comparativas, quantitativas e qualitativas. Em investigações contam com 3276 meninos e meninas adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares e buscou-se responder ao objetivo de comparar, na percepção dos adolescentes, o envolvimento em situações de bullying, a percepção do racismo moderno, o sofrimento emocional, os sentimentos de esperança e de pertencimento entre estudantes de escolas com e sem um SAI implementado (as Equipes de Ajuda). Os resultados indicam que onde há Equipes de Ajuda, há evidências de menor frequência de vitimização e menor percepção de racismo, revelando que as Equipes foram eficazes em tocar o coração ético da convivência: o reconhecimento do outro como legítimo e a prática cotidiana da empatia. Mas os tempos mudaram — e com eles, os desafios que atravessam a vida dos adolescentes. Esse novo cenário torna urgente um novo escopo para o modelo de SAI: as Comunidades de Cuidado e Apoio. Elas nascem para ampliar os horizontes do protagonismo juvenil, unindo o compromisso ético das antigas Equipes de Ajuda e o cuidado com o coletivo, estar juntos e esperar o futuro.

**Palavras-chaves:** protagonismo; sistema de apoio entre iguais; comunidades de cuidado e apoio; adolescência; convivência cuidadosa.

**Abstract:**

This article presents an overview of the research that describes and supports the implementation of a type of Peer Support System in Brazil—the Help Teams—from their initial implementation to the shift towards a completely Brazilian model—the Student Care and Support Communities. It presents a set of exploratory, descriptive, comparative, quantitative, and qualitative investigations. These investigations involved 3276 adolescent boys and girls in the 7th, 8th, and 9th grades of the final years of elementary school in public and private schools, and sought to compare, from the adolescents' perspective, their involvement in bullying situations, their perception of modern racism, emotional distress, and their feelings of hope and belonging among students from schools with and without an implemented Peer Support System (Help Teams). The results indicate that where there are Support Teams, there is evidence of lower victimization rates and less perception of racism, revealing that the Teams were effective in touching the ethical core of coexistence: the recognition of the other as legitimate and the daily practice of empathy. But times have changed—and with them, the challenges that adolescents face in life. This new scenario makes a new scope for the Support Team model urgent: Care and Support Communities. They are created to broaden the horizons of youth empowerment, uniting the ethical commitment of the old Support Teams and the care for the collective, being together, and hoping for the future.

**Keywords:** protagonism; peer support system; care and support communities; adolescence; caring coexistence.

**Resumen:**

Este artículo presenta una visión general de la investigación que describe y respalda la implementación de un tipo de Sistema de Apoyo entre Pares en Brasil, los Equipos de Ayuda, desde su implementación inicial hasta la transición hacia un modelo completamente brasileño: las Comunidades de Atención y Apoyo Estudiantil. Presenta un conjunto de investigaciones exploratorias, descriptivas, comparativas, cuantitativas y cualitativas. Estas investigaciones involucraron a 3276 adolescentes, niños y niñas, de los últimos años de la escuela primaria en escuelas públicas y privadas, y buscaron comparar, desde la perspectiva de los adolescentes, su participación en situaciones de acoso escolar, su percepción del racismo moderno, el sufrimiento emocional y sus sentimientos de esperanza y pertenencia entre estudiantes de escuelas con y sin un Sistema de Apoyo entre Pares implementado (Equipos de Ayuda). Los resultados indican que donde existen Equipos de Apoyo, hay evidencia de menores tasas de victimización y menor percepción de racismo, lo que revela que los Equipos fueron efectivos para tocar el núcleo ético de la convivencia: el reconocimiento del otro como legítimo y la práctica diaria de la empatía. Pero los tiempos han cambiado, y con ellos, los desafíos que enfrentan los adolescentes en la vida. Este nuevo escenario urge un nuevo enfoque para el modelo de Equipos de Apoyo: las Comunidades de Cuidado y Apoyo. Estas se crean para ampliar los horizontes del empoderamiento juvenil, uniendo el compromiso ético de los antiguos Equipos de Apoyo con el cuidado del colectivo, la convivencia y la esperanza en el futuro.

**Palabras clave:** protagonismo; sistema de apoyo entre pares; comunidades de cuidado y apoyo; adolescencia; convivencia cuidadosa.

## Introdução

Nas últimas décadas, o ambiente escolar tem se configurado como um espaço de intensas transformações sociais e emocionais, refletindo as mudanças mais amplas da sociedade contemporânea. Problemas como o bullying, a exclusão social, o sofrimento emocional e as formas sutis de preconceito — como o racismo moderno — evidenciam a necessidade de repensar as práticas educativas voltadas à convivência, ao bem-estar emocional e ao fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Nesse contexto, os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) — internacionalmente conhecidos como *Peer Support Systems* — têm se consolidado como uma estratégia eficaz de promoção do protagonismo juvenil, da empatia e da solidariedade no espaço escolar (Cowie; Sharp, 1996).

No Brasil, a partir de 2015, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) iniciou a implementação de um modelo adaptado de SAI, denominado Equipes de Ajuda, inspirado na proposta espanhola desenvolvida por Martínez Avilés (2006). A consolidação desse modelo — ancorada em evidências empíricas — demonstrou resultados significativos na redução de casos de bullying, na melhoria do clima escolar e no fortalecimento de valores morais como o respeito, a solidariedade e a justiça (Tognetta; Souza; Lapa, 2019; Bomfim, 2019; Lapa, 2019; Nadai, 2019; Souza; Tognetta, 2022).

Contudo, o cenário educacional contemporâneo — marcado por novas formas de sofrimento emocional, solidão e desesperança entre adolescentes — impõe desafios que transcendem a prevenção de conflitos interpessoais. Observa-se um crescente sentimento de não pertencimento e uma dificuldade dos jovens em projetar o futuro, o que compromete tanto os processos de aprendizagem quanto as relações interpessoais nas escolas. Conforme Baumeister e Leary (1995) e Allen *et al.* (2021), o pertencimento constitui uma necessidade psicológica fundamental do ser humano, sendo a ausência desse sentimento um fator de risco para o isolamento social e o sofrimento emocional. Tais condições evidenciam a necessidade de revisar os modelos de protagonismo juvenil e de convivência ética até então praticados, buscando alternativas capazes de responder às demandas afetivas e sociais da atualidade.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar a trajetória de construção e transição do modelo das Equipes de Ajuda para uma nova proposta de Comunidades de Cuidado e Apoio entre Estudantes (CCAs). As CCAs representam uma ampliação conceitual e prática do protagonismo juvenil, fundamentadas na concepção de comunidade proposta por bell hooks (2000, 2003), que compreende a convivência como um ato político e afetivo, sustentado em valores de cuidado mútuo, solidariedade e responsabilidade coletiva.

Dessa forma, busca-se discutir as bases teóricas que sustentam essa mudança, as evidências empíricas que a fundamentam e as implicações pedagógicas para a construção de uma convivência ética e cuidadosa nas escolas brasileiras. A proposta das Comunidades de Cuidado e Apoio insere-se, portanto, como uma resposta educativa aos desafios contemporâneos do mal-estar emocional, da perda do sentimento de pertencimento e da crise de esperança entre adolescentes, reafirmando a escola como espaço privilegiado de construção de vínculos, sentido e futuro compartilhado.

## Fundamentação Teórica

### Um panorama geral dos SAI's pelo mundo

Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) — internacionalmente conhecidos como Peer Support Systems — surgiram em países de língua inglesa — especialmente no Reino Unido —, nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Nova Zelândia, entre as décadas de 1970 e 1980. No Reino Unido, essas experiências tiveram início em escolas que buscavam fortalecer a convivência e o bem-estar dos estudantes, inspiradas nas ideias de educação cooperativa e educação emocional. Pesquisadoras como Helen Cowie e Dawn Sharp foram pioneiras na sistematização e difusão desses programas durante a década de 1980, definindo as bases teóricas e práticas do apoio entre pares no contexto escolar (Cowie; Sharp, 1996).

Nos Estados Unidos, experiências semelhantes desenvolveram-se a partir do final dos anos 1970 sob o nome de *peer counseling* (aconselhamento entre pares), voltadas à promoção da saúde mental, à prevenção do uso de drogas e ao fortalecimento das habilidades sociais e emocionais dos jovens. Essas iniciativas expandiram-se para o Canadá e a Austrália nas décadas seguintes, sendo incorporadas às políticas de educação para a cidadania e bem-estar escolar, e transformando-se em importantes ferramentas de prevenção da violência e promoção da convivência positiva (Cowie, 2000).

Os objetivos centrais dos primeiros SAIs eram promover o bem-estar emocional e social dos estudantes; prevenir situações de isolamento; sofrimento e bullying; estimular o protagonismo juvenil; e construir uma cultura de cuidado e solidariedade nas escolas. Fundamentados na concepção de que os próprios jovens podem ser agentes de apoio e transformação, esses sistemas visavam fortalecer vínculos, desenvolver empatia, incentivar a escuta ativa e ampliar a responsabilidade compartilhada pela convivência escolar (Holyoak, 2023; Heitmann *et al.*, 2024).

Dessa forma, os SAIs consolidaram-se internacionalmente como uma estratégia de prevenção e promoção da saúde mental e da convivência escolar, reconhecendo que o apoio entre iguais constitui um caminho potente para o desenvolvimento de comunidades educativas mais acolhedoras, participativas e solidárias.

Segundo Cowie (2000) os SAIs podem ser classificados em três grandes grupos, conforme os objetivos e as formas de atuação desenvolvidas nas escolas. O primeiro grupo abrange os programas que incentivam e cultivam a amizade entre os estudantes, conhecidos como *befriending*. Esses sistemas têm como foco principal prevenir o isolamento social e favorecer o acolhimento, estimulando o sentimento de pertencimento e a solidariedade entre os pares. Os alunos atuam como amigos de apoio, oferecendo escuta e companhia a colegas em situação de solidão ou vulnerabilidade. Exemplos internacionais desse tipo são o “*Befriending Scheme*” — amplamente utilizado em escolas britânicas — e o “*Peer Buddy Program*” — comum em escolas norte-americanas voltadas à inclusão social. O segundo grupo é formado pelos programas voltados à orientação, aconselhamento e suporte emocional entre pares, denominados *peer counselling* ou *peer support*. Nesses sistemas, os estudantes são preparados para atuar junto aos colegas que enfrentam dificuldades emocionais, conflitos interpessoais ou experiências de bullying, promovendo um ambiente de apoio e confiança. Exemplos desse tipo incluem os programas “*Peer Counselling in Schools*” (Cowie; Sharp, 1996) e o “*Peer Support Programme*”, difundidos em países como Austrália e Nova Zelândia. Finalmente, o terceiro grupo refere-se aos programas voltados à mediação de conflitos, nos quais os estudantes são capacitados para atuar como mediadores em situações de desentendimento e ofensa. Esses programas baseiam-se nos princípios da comunicação não violenta, da negociação e da resolução pacífica de conflitos, e incluem exemplos como o “*Peer Mediation Programme*” (Estados Unidos) e o “*Mediators Programme*” (Reino Unido).

### **O SAI brasileiro: as Equipes de Ajuda e a validação do modelo**

Um dos SAIs implementado no Brasil a partir de 2015 foi o das Equipes de Ajuda, criado e sistematizado na Espanha pelo professor José María Martínez Avilés (2006). No entanto, o contexto brasileiro exigiu adaptações desse modelo, tanto em termos estruturais quanto metodológicos. Devido ao gigantismo das escolas brasileiras — com um número elevado de estudantes e turmas, e a uma organização escolar fragmentada em muitas aulas diárias e pouco tempo destinado aos projetos de convivência — tornou-se inviável implementar múltiplos sistemas de apoio distintos, como ocorre na Espanha, onde é possível manter

separadamente programas de *befriending*, *peer support* e *peer mediation*. Diante disso, foi necessário reunir em um único modelo de atuação as características e funções dos dois primeiros grupos descritos por Cowie (2000): o acolhimento e promoção de vínculos (*befriending*) e o apoio emocional e prevenção do bullying (*peer support*).

Além disso, diferentemente da Espanha, o Brasil não dispõe de políticas públicas consolidadas sobre convivência escolar, o que faz com que as escolas apresentem deficiências estruturais e formativas anteriores à implementação dos SAIs. Soma-se a isso a precariedade da formação docente nesse campo, uma vez que os cursos de licenciatura em geral não contemplam conteúdos sobre convivência, cultura de paz ou mediação escolar. Essa lacuna dificulta o enraizamento de programas de apoio entre iguais e exige que a formação dos professores e alunos seja construída de modo contextualizado e muito mais demorado do que na Espanha.

Outro ponto de adaptação importante refere-se às metodologias de formação. Diante de uma cultura escolar frequentemente marcada por aulas expositivas que tendem a ser pouco participativas tornou-se necessário propor momentos de formação mais dinâmicos, interativos e vivenciais, que despertassem o envolvimento e o protagonismo dos estudantes. Assim, as Equipes de Ajuda brasileiras incorporaram metodologias de dinâmica de grupo, jogos cooperativos, dramatizações e rodas de conversa, tornando o processo mais significativo e condizente com a realidade dos jovens.

Todas essas adaptações — estruturais, metodológicas e formativas — fizeram com que o modelo brasileiro se afastasse gradualmente do modelo espanhol, mas sem perder sua essência: a de criar espaços de acolhimento, solidariedade, escuta e corresponsabilidade entre os estudantes, promovendo o cuidado mútuo e o compromisso com uma convivência ética e pacífica.

Mesmo com as adaptações, o modelo brasileiro das Equipes de Ajuda foi, desde o início, pensado e sustentado por métricas e evidências empíricas, que permitiram acompanhar seus efeitos sobre o clima escolar. Na primeira fase de implementação — realizada em escolas-piloto —, as pesquisas já indicaram resultados positivos na redução dos casos de intimidação sistemática. Nesse primeiro estudo que conduzimos (Tognetta; Souza; Lapa, 2019) observamos que, em uma escola com Equipe de Ajuda, houve diminuição significativa da percepção de ocorrência de bullying entre os alunos, segundo suas próprias autoavaliações. Entre outros resultados, as primeiras evidências já demonstraram que o modelo contribui não apenas para a prevenção das violências, mas também para o fortalecimento de vínculos e da cultura de solidariedade no espaço escolar.

Ainda na primeira fase da implementação do modelo brasileiro, a pesquisa de Lapa (2019) mostrou que quando comparamos as escolas com Equipe de Ajuda com outras escolas sem Equipe de Ajuda, de imediato havia uma diferença significativa entre elas: menos alvos; autores e espectadores envolvidos em situações de bullying eram percebidos entre os estudantes de escolas com o SAI implementado.

Por sua vez, a pesquisa de Bomfim (2019) mostrou que os alunos de Equipes de Ajuda e mesmo outros alunos, mas em escolas com Equipes de Ajuda, tinham maior adesão aos valores morais como o respeito, a solidariedade e a justiça quando comparados aos alunos de escolas em que esse tipo de SAI não era implementado. Outras pesquisas nos mostravam dados importantes sobre as conquistas com as Equipes de Ajuda e validavam as certezas de que os objetivos de melhoria da convivência nas escolas eram cumpridos (Nadai, 2019). Contudo, outra investigação foi realizada no contexto brasileiro das Equipes de Ajuda (Souza; Tognetta, 2022), em que se analisaram as crenças de autoeficácia para ajudar — isto é, o quanto os estudantes percebem-se capazes de intervir positivamente diante de situações de sofrimento ou conflito entre colegas e que um primeiro alerta seria criado para o nosso modelo. Os resultados dessa pesquisa mostraram que não houve diferenças significativas entre os alunos de escolas que possuíam Equipes de Ajuda e aqueles de escolas que ainda não haviam implantado o sistema.

Esse achado revelou um problema importante a ser enfrentado: embora o Sistema de Apoio entre Iguais tivesse se mostrado eficaz em reduzir casos de bullying e fortalecer vínculos sociais, ele não havia conseguido formar — de modo mais amplo — uma cultura de crença coletiva na capacidade de ajudar. Em outras palavras, a atuação das Equipes de Ajuda não foi suficiente naquele momento, para mobilizar a comunidade escolar inteira a reconhecerem-se como agentes ativos de cuidado e solidariedade. Do ponto de vista teórico, esse resultado sugere que a simples presença de um grupo de estudantes treinados para ajudar, não garante a internalização de valores e crenças pró-sociais por parte de toda a escola. Segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia se constrói por meio da experiência direta e repetida de sucesso nas ações, acompanhada de reconhecimento social e de modelos positivos.

Assim, para que o Sistema de Apoio gere impacto mais profundo, seria necessário que as práticas de ajuda se tornassem parte da cultura institucional e não apenas uma ação restrita a um pequeno grupo. Esses resultados conduziram a uma reflexão sobre a necessidade de ampliar

o alcance formativo das Equipes de Ajuda<sup>1</sup>, envolvendo toda a comunidade escolar em processos contínuos de formação ética, convivência e corresponsabilidade. Isso deveria incluir a formação dos estudantes como agentes de ajuda que por sua vez promoveriam vivências, espaços de diálogo e práticas cotidianas em que todos pudessem experimentar o valor e a potência de ajudar o outro. Pequenas mudanças e adaptações foram novamente feitas no modelo — o qual ainda estava em construção — para validar essas ações que seriam realizadas pelas Equipes de Ajuda —ações de cuidado que fossem pontuais e ações que fossem pensadas em função desse objetivo coletivo de promover o bem comum e compartilhar experiências no cotidiano da escola.

Na segunda fase de investigações realizadas para a validação do trabalho com o SAI brasileiro, passou-se a uma série de pesquisas comparativas entre os modelos brasileiro e espanhol.

Nessa fase, foram realizadas pesquisas comparativas com estudantes e professores de escolas com Equipes de Ajuda do Brasil e da Espanha, e de escolas sem Equipes de Ajuda nesses dois países (Tognetta *et al.*, 2020). Os resultados nos mostraram que em relação às escolas no Brasil, tanto alunos, como professores das escolas com Equipes de ajuda tinham resultados mais evoluídos nos temas estudados – como ter mais amigos, se relacionar melhor com as pessoas, sentir menos solidão —, assim como na Espanha. Contudo, quando comparávamos as respostas brasileiras com as respostas espanholas — mesmo as escolas sem Equipes de Ajuda —tinha-se as melhores respostas do que nossas escolas com Equipes de Ajuda. As explicações não eram difíceis de entender: na Espanha, as políticas de convivência datam mais de 20 anos. A experiência que vivenciam nas escolas espanholas é de terem formações constantes e integrarem ao currículo escolar um trabalho já planejado, sistematizado e intencional com a temática da convivência. Em nosso país, a experiência com as Equipes de Ajuda, em 2019, quando fizemos as pesquisas comparativas, apenas estavam engatinhando com a implementação de uma proposta que era parte de um trabalho artesanal feito em algumas escolas — diferentemente do que acontecia do outro lado do oceano.

Foi por essa razão que na terceira fase do trabalho no Brasil organizamos com a ajuda dos alunos e tutores das escolas pioneiras um material público, acessível e gratuito para que qualquer escola pudesse acessar e implementar a Equipe de Ajuda<sup>2</sup> nas suas escolas. Foi

---

<sup>1</sup> Revimos a metodologia da formação e atuação das EA: quantos são os membros, a entrada e a rotatividade da Equipe para que todos tivessem chance de participar. Essa discussão, central ao longo dos anos, precisou ser adaptada no Brasil devido às especificidades de nossas escolas em relação à Espanha.

<sup>2</sup> Este trabalho foi financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas e está público e disponível em: <https://www.somoscontraobullying.com.br/como-fazer-parte>. Acesso em: 24 nov. 2025.

nesse ano também que criamos a Rede de escolas com Equipes de Ajuda do Brasil, que naquele momento contava com escolas públicas e particulares de várias regiões do Brasil como São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais.

No ano de 2025, passamos para mais uma fase do modelo; os tempos atuais têm sido especialmente difíceis para os adolescentes. As escolas — que deveriam ser espaços de convivência, descoberta e acolhimento — têm revelado um cenário preocupante: o aumento do sofrimento emocional, das experiências de isolamento, dos casos de bullying e de violências silenciosas que fragilizam os vínculos entre os jovens. Cada vez mais, meninos e meninas expressam angústia, ansiedade e tristeza, sentimentos que, muitas vezes, transformam-se em desmotivação para aprender e participar da vida escolar.

Um dos aspectos mais críticos desse contexto é a falta de pertencimento. Conforme argumentam Baumeister e Leary (1995), o pertencimento é uma necessidade psicológica humana fundamental: as pessoas buscam relações estáveis, seguras e de aceitação mútua. Sentir-se pertencente significa ser reconhecido como alguém que importa; que tem valor e é visto pelo outro. Quando os adolescentes não se sentem parte de um grupo, experimentam o isolamento, o silêncio e, em muitos casos, o sofrimento. Em contrapartida, quando se percebem integrados e valorizados, tornam-se mais capazes de confiar, cooperar e desenvolver comportamentos pró-sociais, o que contribui para a convivência e para o fortalecimento da comunidade escolar.

Outro fenômeno preocupante que tem se intensificado é a falta de esperança. Muitos adolescentes têm dificuldade em vislumbrar um futuro possível e em acreditar na própria capacidade de transformação. Essa desesperança fragiliza a motivação e o sentido da vida, comprometendo também os processos de aprendizagem e de convivência.

É nesse contexto que percebemos a necessidade de revisitar as práticas e investigar se o trabalho com protagonismo juvenil ainda se mantinha efetivo diante das novas realidades vividas nas escolas. As Equipes de Ajuda — criadas como uma forma estruturada de protagonismo — tiveram, desde sua implementação no Brasil, resultados expressivos em termos de convivência e valores. Como vimos, as pesquisas anteriores mostraram que as escolas com Equipes de Ajuda apresentavam menores índices de bullying e que seus estudantes demonstravam mais valores morais, empatia e amizades (Bomfim, 2019; Nadai, 2019; Lapa, 2019; Souza; Tognetta, 2022; Tognetta; Souza; Lapa, 2019). Esses resultados indicavam que o protagonismo juvenil quando orientado para o cuidado e para a responsabilidade com o outro, fortalecia a cultura da paz e da solidariedade nas escolas.

No entanto, o mundo pós-pandemia trouxe novos desafios. O retorno às aulas presenciais revelou estudantes mais fragilizados emocionalmente, com dificuldades de vínculo e de expressão afetiva, e escolas sobrecarregadas por múltiplas demandas sociais e pedagógicas. Diante disso, tornou-se imprescindível compreender como estavam se desenvolvendo as ações das Equipes de Ajuda e se o modelo de protagonismo juvenil continuava a responder às necessidades emocionais e relacionais dos jovens.

Assim, compreendemos que era hora de escutar novamente os estudantes e as escolas, analisando como esse modelo respondia o sentimento de pertencimento, à esperança e aos problemas de sofrimento emocional, bullying e preconceitos — questões essenciais para que o ambiente escolar seja um espaço de proteção, vínculo e sentido para as novas gerações.

## **Metodologia**

### **As pesquisas que levaram à mudança do modelo brasileiro**

Conduzimos no quadriênio de 2022 a 2026 um conjunto de investigações com essas temáticas e entre elas um dos objetivos a serem investigados era a presença das Equipes de Ajuda — atuando como uma forma de enfrentamento aos problemas colocados — e a possibilidade de sustentação desses sentimentos tão necessários entre os adolescentes nos momentos atuais. A pesquisa foi conduzida com 3276 meninos e meninas adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares no ano de 2024, e visou responder vários objetivos e problemas dentro de outras investigações como: as de Bomfim (2025) sobre pertencimento e bullying e sobre o protagonismo; Oliveira (2025) pertencimento e sofrimento emocional; Maciel (2025) sofrimento emocional e esperança; ainda outras que estão em andamento como a de Lahr (2025) sobre a relação entre esses constructos e a deficiência; e Pessoa (2025) sobre racismo moderno. Todas as pesquisas foram exploratórias, descritivas, comparativas e de caráter quantitativo — e qualitativo no caso da pesquisa sobre esperança —, pois objetivaram combinar diferentes objetivos para compreender um fenômeno de forma ampla e profunda: é exploratória porque busca familiaridade inicial com o problema e identifica variáveis relevantes; é descritiva porque caracteriza padrões, percepções e comportamentos tal como se manifestam; e é comparativa porque contrasta grupos, contextos ou condições para identificar diferenças e semelhanças significativas. Ao integrar dados quantitativos — escalas, questionários, análises estatísticas — e dados

qualitativos — entrevistas com análise de conteúdo —, esse tipo de estudo possibilita captar tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva do fenômeno, produzindo resultados mais completos e contextualizados segundo Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003).

Os dados que nos interessam aqui são referentes ao seguinte problema de pesquisa: quando comparamos escolas com e sem um SAI implementado — as Equipes de Ajuda —, haverá diferenças nas respostas dos adolescentes quanto ao envolvimento em bullying, ao sofrimento emocional, às formas de preconceito, ao sentimento de pertencimento e ao sentimento de esperança? Procuramos apresentar aqui somente os dados que se referem aos resultados da comparação entre as escolas com e sem Equipes de Ajuda<sup>3</sup>.

### **As comparações entre escolas com e sem Equipes de Ajuda**

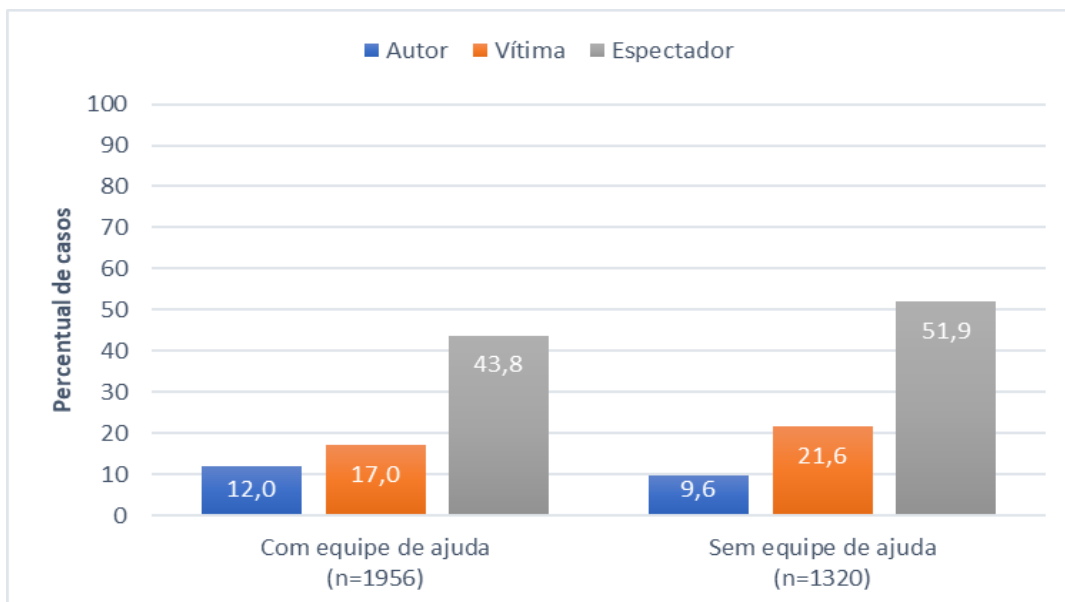
#### a) Quanto ao envolvimento em situações de bullying:

Os resultados de Bomfim (2025) nos indicam que quando comparamos as Escolas com e sem o SAI's estima-se que nas escolas com esse trabalho implementado, a prevalência de vítimas é de 21% menor  $[(1-0,79)*100]$  — menor quando comparado às escolas sem um Sistema de Apoio — e de espectadores é 16% menor da mesma forma. Somente quanto ao autor que curiosamente, as escolas com tal trabalho, apresentam maior frequência de sujeitos que se autopercebem como autores (11,86%) do que como não autores (9,62%). A figura 1 a seguir apresenta os resultados encontrados.

**Figura 1** – Comparações quanto ao Bullying entre escolas com SAI e sem SAI

---

<sup>3</sup> O leitor pode encontrar as escalas e o processo de validação e descrição dos constructos utilizados para as pesquisas nas investigações citadas anteriormente.



Fonte: Bomfim (2025).

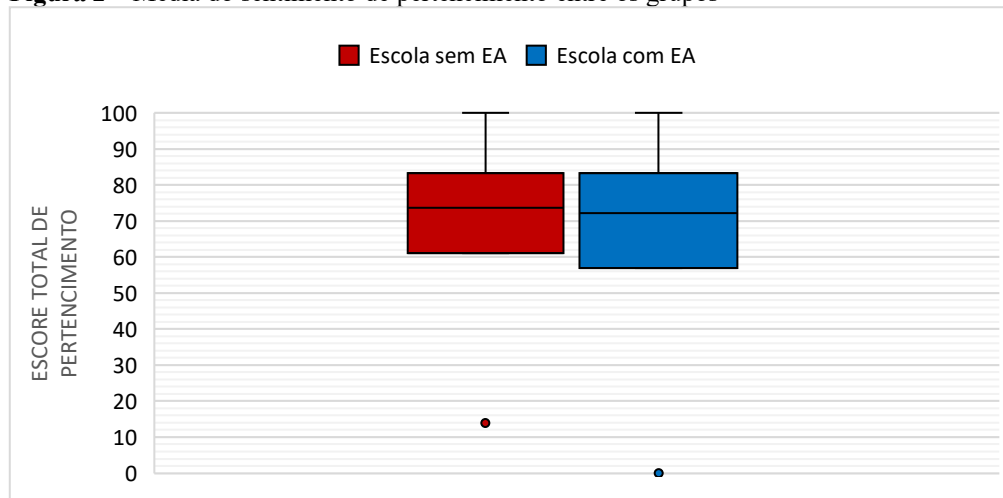
Quanto àqueles que participam da intimidação como testemunhas, 19,6% atuam como espectadores reforçadores, 34,98% como espectadores passivos e 44,33% como espectadores defensores nas escolas com um SAI. Entretanto, em escolas sem SAI, não encontramos menos espectadores defensores como era esperado e nem mais espectadores reforçadores: 49,06% foram espectadores defensores e 16,58% foram espectadores reforçadores entre as escolas sem SAI. O fato é que analisando o interior das escolas com SAI, o número de defensores ainda era maior que os espectadores passivos e reforçadores, o que não era diferente em outras escolas sem o modelo implantado.

b) *Quanto ao sentimento de pertencimento:*

Ainda sobre Bomfim (2025), os resultados quanto ao pertencimento nos mostraram algo importante. Tanto quando estabelecemos apenas um único fator para o sentimento de pertencimento — somando todas as cargas de todos os itens do instrumento e comparamos as médias dos dois grupos com o SAI implantado e sem o SAI implantado —, o primeiro grupo obteve uma média de 68,78 pontos e o segundo 71,33 pontos. Ao comparar as duas frequências, essa diferença é estatisticamente significativa, mostrando que ao contrário do que imaginávamos, nas escolas sem um SAI os alunos sentiam-se mais pertencentes do que nas escolas com o SAI implantado — o mesmo acontecendo quando comparamos os resultados do

pertencimento separando-os nos quatro fatores resultantes da análise fatorial realizada —, como podemos constatar na figura 2 a seguir.

**Figura 2** – Média do sentimento de pertencimento entre os grupos

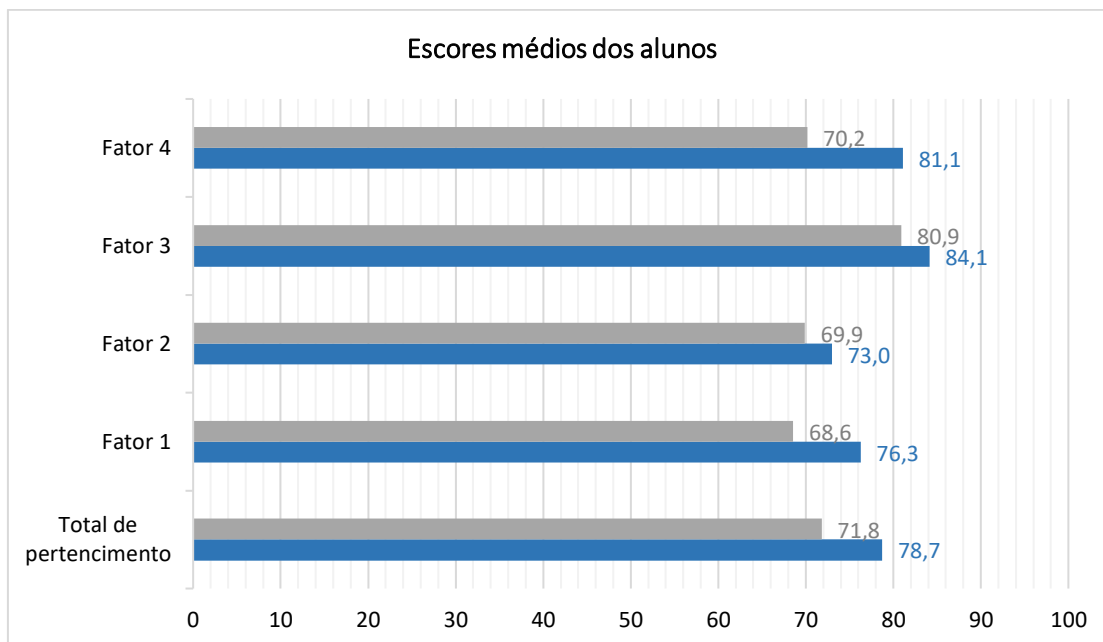


Fonte: Bomfim (2025).

Esse achado provocou uma reflexão importante sobre como compreender e interpretar esse tipo de resultado, que não pode ser lido de maneira simplista ou linear. Sugerimos que uma das hipóteses para explicar esse fenômeno é que o pertencimento é um sentimento coletivo, contextual e relacional, muito semelhante ao clima escolar. Ele não é uma variável que se mede apenas pela soma das percepções individuais, mas algo que se constrói e se sente em cada escola, bem como em sua cultura, suas relações e sua história. Para garantir essa comparação, pode não ser possível considerar o pertencimento como uma média geral ou como um produto isolado de um programa, pois ele emerge das interações cotidianas, formas de gestão, práticas de convivência e da confiança que circula entre os membros de uma determinada comunidade escolar.

Por essa razão, tomamos mais uma forma de análise. Pinçamos da base de dados que tínhamos, dois grupos de dados aleatórios: uma escola com Equipes de Ajuda e outra sem Equipes de Ajuda. Comparamos, assim, os escores médios dos quatro fatores do pertencimento e, mesmo ao considerarmos todas as respostas dos estudantes reunidas em um único fator, buscamos garantir que estávamos tentando extrair o pertencimento a partir do lugar de onde ele efetivamente emerge. A figura 3 a seguir representa os achados dessa comparação.

**Figura 3** – Escores médios sobre pertencimento entre escolas com EA e sem EA



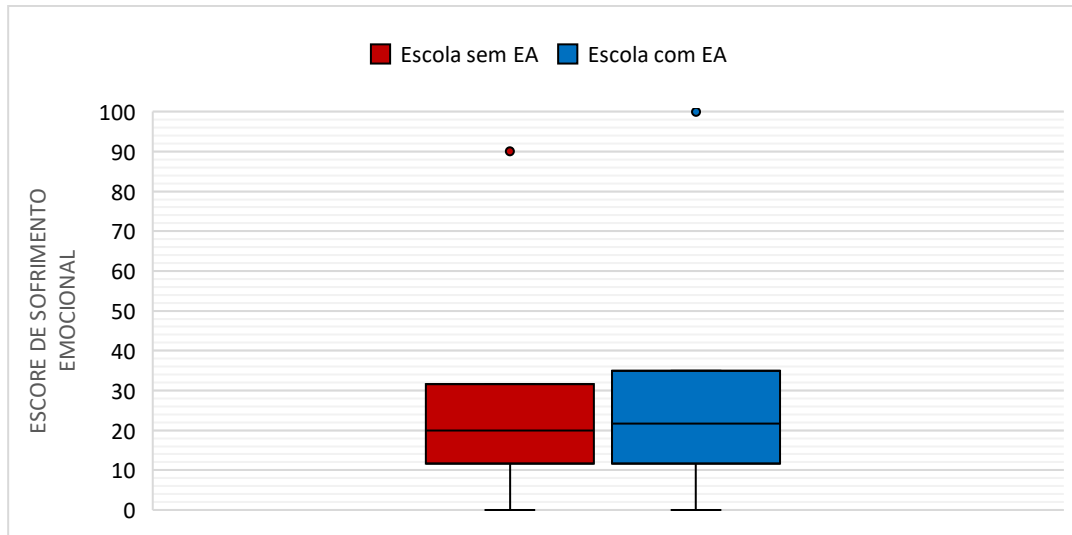
Fonte: Bomfim (2025).

Os resultados nos mostram que em todos os fatores, o sentimento de pertencimento é maior entre os estudantes das escolas com SAI (barra em azul) do que entre os estudantes da escola sem SAI (barra em marrom).

### c) Quanto ao sofrimento emocional

Quando comparamos os resultados sobre o sofrimento emocional (Oliveira, 2025) entre as escolas com e sem um SAI também tivemos uma resposta que nos chamou a atenção. A média dos escores de sofrimento emocional entre os estudantes de escolas sem um SAI foi menor (23,4%) do que entre os estudantes de escolas com um SAI (25,44%); essa diferença é estatisticamente significativa. Isso significa que mesmo contando com um Sistema de Apoio Implementado nessas escolas, situações como exclusão, solidão, tristezas constantes, ansiedades, medos e abandonos são mais presentes ou mais percebidas do que entre aqueles que não contam com um SAI na escola. A figura 4 a seguir apresenta a comparação.

**Figura 4** – Sofrimento emocional em escolas com SAI e sem SAI



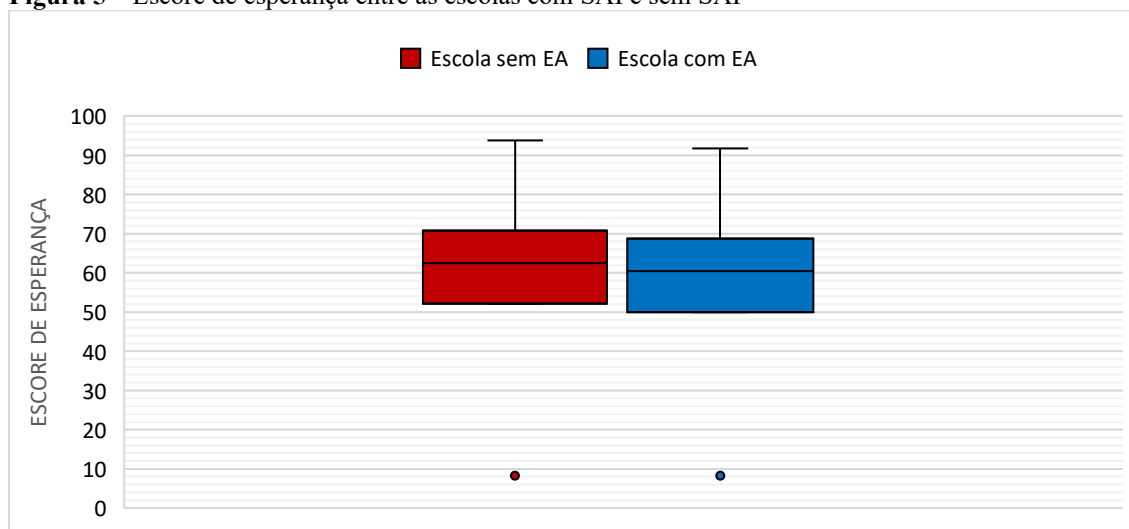
Fonte: Oliveira (2025).

Uma das hipóteses para esse resultado é que quando uma escola implanta um Sistema de Apoio entre Iguais — como as Equipes de Ajuda — é que os alunos passem a refletir e perceber com mais clareza as situações de exclusão, solidão e sofrimento que antes permaneciam invisíveis. Essa maior consciência crítica pode levar os estudantes a avaliar de modo mais realista o ambiente escolar, o que pode se traduzir nos questionários em índices mais elevados de problemas visíveis, não porque eles não existam, mas porque exatamente tenham espaço e podem ser manifestados e assim acabam sendo percebidos com mais lucidez. Por outro lado, esses resultados nos dizem algo urgente quando pensamos que numa escala de 0 a 100 — considerando 100 a pontuação que revela altíssimo sofrimento emocional —, foram os estudantes de escolas com um SAI implementado que apontaram estar vivenciando essas situações nesse momento. Por hora, passamos mais um resultado que somado a esse nos leva à uma profunda reflexão sobre a necessidade de mudança no modelo adotado no Brasil.

#### *d) Quanto ao sentimento de esperança*

Da mesma forma como os resultados anteriores, quando comparamos os dois grupos quanto a escala de esperança (Maciel, 2025) os desfechos foram os seguintes: entre as escolas com um SAI implantado, os estudantes tiveram uma média de 58,86 pontos na escala de esperança. Enquanto isso, entre os estudantes de escolas sem um SAI implantado a média foi de 61,28 pontos e essa diferença entre ambos foi estatisticamente significativa, conforme a figura 5 a seguir.

Figura 5 – Escore de esperança entre as escolas com SAI e sem SAI



Fonte: Maciel (2025).

Esses resultados nos dizem que os alunos de escolas com Equipes de Ajuda mostram em suas respostas que se sentem menos preparados, mais cansados e derrotados quando pensam no futuro e isso parece ser uma preocupação importante para a atualidade.

O sentimento de esperança é uma força vital na adolescência; é ele que permite ao jovem projetar-se no futuro, acreditar que sua vida pode ter sentido e que suas ações são capazes de transformar a própria realidade. Ter esperança não é apenas esperar que algo aconteça: é crer na possibilidade de agir, de ser autor da própria história, mesmo diante das incertezas e adversidades.

#### e) Quanto ao racismo moderno

O racismo moderno é uma forma sutil, indireta e disfarçada de preconceito racial que se manifesta nas sociedades contemporâneas, especialmente naquelas que afirmam valorizar a igualdade e rejeitar o racismo. Diferente do racismo tradicional ou biológico, que se baseava em ideias abertamente hierarquizantes — como a crença na superioridade de um grupo racial sobre outro —, o racismo moderno opera de modo simbólico e implícito, presente nas atitudes, nas instituições e nos discursos aparentemente neutros que, na prática, mantêm desigualdades e privilégios raciais.

Esse conceito foi desenvolvido inicialmente por McConahay (1986), que observou que, após as conquistas do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, o preconceito racial não desapareceu, mas apenas mudou de forma. As pessoas passaram a evitar expressões abertamente racistas, mas continuaram a demonstrar resistência às políticas de reparação e igualdade real.

Essas formas de racismo são sintomas de uma sociedade que nega sua própria desigualdade. Ao se revestir de um discurso de neutralidade e de mérito, o racismo moderno oculta as condições históricas que colocam pessoas negras em posição de desvantagem, transformando um problema estrutural em uma questão individual.

No contexto brasileiro, autores como Munanga (2005), Gomes (2017) e Carneiro (2003) têm demonstrado que o racismo moderno atua como uma dimensão estrutural e institucional que organiza silenciosamente as relações sociais, o acesso às oportunidades e a própria construção da identidade. Essa negação do racismo produz o que Gomes (2017) chama de “pedagogia da ausência”: a escola brasileira, muitas vezes, omite a história, a cultura e as vozes negras de seus currículos e práticas, reforçando a ideia de que o branco é o padrão universal. Essa invisibilização cotidiana é uma das formas mais eficazes de reprodução do racismo moderno.

Nas escolas, o racismo moderno aparece quando professores têm expectativas mais baixas em relação ao desempenho de estudantes negros, quando as vozes negras são pouco ouvidas ou quando a estética branca continua a ser valorizada como sinônimo de beleza e sucesso. São formas silenciosas de exclusão que, ao longo do tempo, produzem o afastamento, o sofrimento e a perda de pertencimento entre os jovens negros.

Assim, compreender o racismo moderno é compreender que o racismo não desapareceu: ele apenas se sofisticou. Ele deixou de ser apenas um discurso de ódio para se tornar uma estrutura de exclusão normalizada e sustentada por omissões, silêncios e desigualdades disfarçadas de neutralidade. Por essa razão, utilizamos uma escala de racismo moderno para identificar as formas sutis de racismo entre nossos alunos.

Os resultados nos mostram que entre os alunos de escolas com um SAI implementado, a média de racismo foi menor quando comparada a média dos alunos de escolas sem um SAI implementado, como podemos visualizar com o auxílio da tabela 1 a seguir.

**Tabela 1** – Escore total de racismo entre escolas com SAI e sem SAI

Escore total de racismo	Escola com SAI	Escola sem SAI	<0,01
-------------------------	----------------	----------------	-------

---

Média (DP)	23,59 (17,73)	28,24 (16,68)
Mediana (Mín-Máx)	20 (0-100)	27,5 (0-95)

---

Fonte: Os autores.

## **A necessidade de sentido de comunidade na convivência escolar**

As pesquisas recentes sobre sofrimento emocional, pertencimento e sobre esperança entre adolescentes nos mostraram que os problemas de convivência nas escolas já não são mais os mesmos de alguns anos atrás. Hoje, há um aumento significativo de sentimentos de solidão, desesperança e desmotivação entre jovens, refletindo um mal-estar mais profundo que ultrapassa as fronteiras da escola e atinge a própria experiência de ser adolescente no mundo contemporâneo. A perda do sentido de pertencimento e a dificuldade de projetar um futuro são dimensões centrais do desenvolvimento humano e nossas investigações apontaram esse infortúnio.

Por certo, o que vimos até aqui foi que o trabalho com as Equipes de Ajuda no Brasil mostrou o quanto ações coletivas podem impactar positivamente o ambiente escolar. As pesquisas conduzidas evidenciam que as Equipes de Ajuda atuam na redução dos problemas de violência — especialmente nas formas de bullying e exclusão —, contribuindo diretamente para fortalecer valores como o respeito, a solidariedade e a justiça. Com isso, o programa tem cumprido o papel de validar a qualidade da convivência na escola como ética. No entanto, o contexto atual impõe novos desafios. Vivemos tempos em que a solidão tem sido chamada de “o mal do século”, segundo pesquisas internacionais (Naito *et. al.*, 2023; Murthy, 2023) que alertam para os efeitos devastadores do isolamento social na saúde mental e emocional, sobretudo entre os jovens. Essa solidão não é apenas individual, mas coletiva: expressa-se na dificuldade de confiar, de se conectar e de sentir-se parte de uma comunidade. Os resultados das investigações que trouxemos aqui nos mostraram que mesmo com as Equipes de Ajuda nossos meninos e meninas continuam sofrendo os males da solidão, exclusão, ansiedade, depressão e falta de esperança.

O desafio que se colocou ao trabalho com o protagonismo nas escolas a partir dessas investigações foi, portanto, ampliar seu campo de ação: continuar promovendo o respeito e a justiça, mas também cuidar do sentimento coletivo de pertencimento e de esperança, e vencer o sofrimento emocional que afeta diretamente nossos jovens.

Os resultados das pesquisas que fizemos apontaram a urgência de resgatar o sentido de comunidade nas escolas. Comunidade é mais do que um grupo de pessoas que compartilham o mesmo espaço físico: é um conjunto de relações sustentadas por vínculos afetivos, cooperação, cuidado e corresponsabilidade. Trabalhar em comunidade é aprender que o bem-estar de um depende do bem-estar de todos; é reconstruir a confiança e o sentimento de “nós” que a sociedade contemporânea — marcada pela competição e pela individualização — tem corroído. Para bell hooks (2000, 2003), a ideia de comunidade está profundamente enraizada em uma ética do cuidado, do amor e da solidariedade. Em obras como *All about love: new visions* (2000) e *Teaching community: a pedagogy of hope* (2003), a autora propõe que a comunidade não é apenas um agrupamento de pessoas que convivem num mesmo espaço, mas um modo de estar com o outro sustentado por valores de cuidado mútuo, responsabilidade compartilhada e compromisso com o crescimento coletivo.

Para hooks (2003), viver em comunidade é um ato político e afetivo ao mesmo tempo. Significa resistir à lógica individualista e competitiva que fragmenta as relações humanas e reconstruir espaços de pertencimento, onde cada sujeito se reconhece como parte essencial de um todo. A comunidade, nesse sentido, é o lugar onde o amor torna-se ação — um campo em que o cuidado não é um gesto isolado, mas uma prática cotidiana e coletiva que dá sentido à vida.

Foi a partir dessa compreensão profunda do que é comunidade que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM) construiu uma nova forma de protagonismo juvenil e inteiramente brasileira: as Comunidades de Cuidado e Apoio. Essa proposta nasce da experiência acumulada com as Equipes de Ajuda, reconhecidas por sua eficácia na redução de comportamentos de exclusão e bullying e por sua atuação ética e solidária nas escolas.

Entretanto, diante das transformações sociais e emocionais do tempo presente — marcadas pela solidão, perda do sentimento de pertencimento e crise de sentido entre os adolescentes — como vimos, era preciso ampliar o campo de ação.

As Comunidades de Cuidado e Apoio mantêm o propósito original das Equipes de Ajuda — intervir nos problemas de convivência que apenas os alunos percebem —, mas agora o fazem de maneira mais abrangente e integrada, promovendo ações conjuntas com os demais estudantes para a construção de uma convivência mais humana e solidária. Essa ampliação também se manifesta na forma de organizar e acolher os participantes: nas Comunidades, a entrada de novos membros não se dá apenas pela confiança que inspiram, mas sobretudo pela disposição em agir em favor do coletivo, pela vontade de contribuir com o bem-estar comum e de fortalecer os laços que unem a escola como comunidade viva. Elas tornam-se espaços vivos

em que os adolescentes podem reaprender a confiar, reconhecer o valor de suas próprias vozes e descobrir que cuidar do outro é também uma forma de cuidar de si e da esperança.

Nesse sentido, uma Comunidade de Cuidado e Apoio (CCA) pode ser entendida como um grupo de estudantes organizado de maneira colaborativa que se reconhece e age com base em valores compartilhados — cooperação, respeito e solidariedade —, que assume a responsabilidade conjunta pela qualidade das relações interpessoais e pela construção de um ambiente emocionalmente seguro e significativo na Escola.

Em tempos em que a solidão e a desesperança ameaçam a juventude, as Comunidades de Cuidado e Apoio representam uma resposta pedagógica e humana: um convite para que as escolas voltem a ser lugares de vínculo, de sentido e de futuro. Nelas, os jovens aprendem que a convivência não é apenas ausência de conflito, mas presença de compromisso; que a esperança não é um sentimento ingênuo, mas uma escolha diária de acreditar que é possível transformar — juntos — o mundo em um lugar mais justo e amoroso.

## Considerações Finais

Vivemos uma época em que muitos jovens carregam uma sensação de vazio, lutam para encontrar sentido, enfrentam a perda da esperança e convivem com a dúvida silenciosa de não se sentirem pertencentes a lugar algum. O mal-estar emocional que atravessa as escolas já não nasce apenas dos conflitos entre pares, mas de um cenário mais profundo, marcado pelas incertezas do mundo pós-moderno e por uma desesperança que se alastra e por um sofrimento difuso que pede, com urgência, uma convivência que vá além da democracia — uma convivência verdadeiramente cuidadosa entre crianças e adolescentes.

Diante desse novo cenário, torna-se essencial o nascimento de um novo modelo de protagonismo: as Comunidades de Cuidado e Apoio. Como visto, inspiradas na ideia de comunidade defendida por bell hooks (2003), essas Comunidades ampliam os horizontes do protagonismo juvenil, unindo o compromisso ético das antigas Equipes de Ajuda a um movimento ainda maior: cultivar o cuidado com o coletivo, fortalecer o sentido de estar juntos e reacender, entre os jovens, a capacidade de esperar o futuro agora como um modelo brasileiro. Sabe-se que com a adoção de programas internacionais sem a devida adaptação à cultura local é sempre um risco — e, no campo da convivência e da prevenção do bullying —, esse risco pode tornar-se um verdadeiro obstáculo à transformação social. Cada comunidade escolar carrega modos próprios de se relacionar, ritmos culturais, sentidos de autoridade,

solidariedade e conflito que não podem ser simplesmente “importados” de outros contextos. Quando se ignora isso, corre-se o perigo de aplicar soluções que não dialogam com o cotidiano das crianças e dos adolescentes, produzindo resultados frágeis, inconsistentes ou mesmo inexistentes.

No meio acadêmico, há debates e dúvidas importantes sobre esse tema. Tomemos como exemplo o programa KiVa, um modelo finlandês reconhecido internacionalmente. Em pesquisas realizadas no Reino Unido e no Chile, parte dos estudos questiona se sua implementação teria alcançado resultados mais significativos caso houvesse um investimento mais profundo na adaptação cultural, no reconhecimento das especificidades locais e na escuta das comunidades escolares. Em alguns desses contextos, sua aplicação não progrediu de forma sustentável — e uma das hipóteses levantadas por pesquisadores é justamente a dificuldade, ou mesmo a indisposição, de promover ajustes que incorporassem valores, práticas e formas de convivência próprias de cada país. A lição é clara: nenhum programa — por mais renomado que seja — sobrevive sem encontrar raízes onde é plantado.

Para nós, povos latino-americanos, essa reflexão é ainda mais urgente. Há séculos lidamos com modelos importados que, muitas vezes, desconsideram nossos modos de ser, nossas dores, nossas potências e nossas tradições. Por isso, descolonizar nossas práticas educacionais não é apenas um gesto simbólico: é uma necessidade ética. Somos herdeiros de histórias ameríndias e africanas que cultivam o valor da comunidade, do cuidado, da coletividade e da corresponsabilidade. Criar sistemas de apoio que expressem nossa identidade não é apenas possível: é desejável e, sobretudo, coerente com aquilo que sabemos fazer muito bem.

É tempo de lançarmos mão de nossa criatividade, de nosso modo singular de esperar, de resgatarmos nossas raízes e construirmos um modelo de convivência que tenha a nossa cara — um modelo que não se limita a reproduzir metodologias estrangeiras, mas que nasça do que há de mais profundo em nós: a força da comunidade, porque, para transformar a convivência, é preciso cultivar pertencimento, e isso, nós sabemos fazer.

## Referências

ALLEN, Kelly-Ann; KERN, Margaret; ROZEK, Christopher; MCINERNEY, Dennis; SLAVICH, George. Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research, **Australian Journal of Psychology**, 73:1, 87-102, 2021.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman. 1997.

BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 117, n. 3, p. 497–529, 1995.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento**. 2025. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COWIE, Helen. **Peer Support in schools: the development of effective strategies**. London: David Fulton, 2000.

COWIE, Helen; SHARP, Dorothy. **Peer Counselling in schools: a time to listen**. London: David Fulton, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEITMANN, Ann Jeanette; VALLA, Lisbeth; FRÜH, Elena Albertini; KVARME, Lisbeth. **A path to inclusiveness: peer support groups as a resource for change**. *The Journal of School Nursing*, 40, n. 3, p. 285-294, 2024.

HOLYOAK, Finola. **A qualitative study of peer support for personal problems in adolescence and how schools can help**. *Educational Psychology in Practice theory, research and practice in educational psychology*, v. 41, n. 2, p. 231-247, 2023.

hooks, bell. **All about love: new visions**. New York: HarperCollins, 2000.

hooks, bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAHR, Talita Bueno Salati. **Além do rótulo: narrativas de esperança, pertencimento, bullying e outras violências na adolescência com transtornos do neurodesenvolvimento e /ou deficiência**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

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

MACIEL, Deise. **O sentimento de esperança e o sofrimento emocional em adolescentes em tempos pós-pandêmicos**. 2025. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

MCCONAHAY, John. Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. *In*: DOVIDIO, John; GAERTNER, Samuel (ed.). **Prejudice, discrimination, and racism**. London: Academic Press, 1986. p. 91-125.

MARTÍNEZ AVILÉS, José María. **Equipos de Ayuda: un modelo de intervención para la convivencia escolar**. Madrid: Ediciones CEPE, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

MURTHY, Vivek Hallegere. Office of the Surgeon General (OSG). **Our epidemic of loneliness and isolation**: the U.S. surgeon general's advisory on the healing effects of social connection and community. Washington, USA: US Department of Health and Human Services, 2023.

NADAI, Sandra Trambaiolli de. **Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

NAITO, Rio; MCKEE, Martin; LEONG, Darryl; BANGDIWALA, Shrikant; RANGARANJAN, Sumathy; ISLAM, Salim. Social isolation as a risk factor for all-cause mortality: Systematic review and meta-analysis of cohort studies. **PLoS ONE**, v. 18, n. 1, p. e0280308. 2023.

OLIVEIRA, Vitória Hellen de Holanda. **Adoles(ser) e pertenc(ser)**: o sofrimento emocional e sua relação com o sentimento de pertencimento escolar em adolescentes. 2025. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

PESSOA, Vinícius Rafael Almeida. **Racismo moderno na escola**: violências, sofrimento emocional e pertencimento. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

SOUZA, Raul Alves; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Bystanders and their beliefs to help victims in situations of bullying. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, e17926, 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AVILÉS, José María Martínez; SOUZA, Raul Alves de; DUARTE, Lidia Morcelli; NADAI, Sandra Trambaiolli de. **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*, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, set./dez. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista Educação PUC Campinas**, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019.

#### **SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)**

**Luciene Regina Paulino Tognetta.** Professora Livre-Docente do departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP. Líder do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP).

Contribuição de autoria: fundamentação teórica, levantamento bibliográfico, coleta e análise dos dados e discussão dos resultados.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6072184870578421>

**Raul Alves de Souza.** Doutor em Educação Escolar pelo departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP. Membro do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP).

Contribuição de autoria: fundamentação teórica, levantamento bibliográfico, coleta e análise dos dados e discussão dos resultados.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5245564148562203>

#### **Como referenciar**

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de. Um sistema de apoio entre iguais (SAI) brasileiro: as comunidades de cuidado e apoio entre estudantes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e18478, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.18478