



Universidade Federal de Sergipe

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social

Mestrado em Psicologia Social



JACKELINE MARIA DE SOUZA

**BULLYING: UMA DAS FACES DO PRECONCEITO  
HOMOFÓBICO ENTRE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

São Cristóvão – Sergipe

2013

JACKELINE MARIA DE SOUZA

**BULLYING: UMA DAS FACES DO PRECONCEITO  
HOMOFÓBICO ENTRE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia Social.**

**Orientador: Joilson Pereira da Silva**

**Coorientador: André Faro**

São Cristóvão – Sergipe  
2013

## **COMISSÃO JULGADORA**

Dissertação da Discente Jackeline Maria de Souza, intitulada BULLYING: UMA DAS FACES DO PRECONCEITO HOMOFÓBICO ENTRE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR defendida e aprovada em 05/03/2013, pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

---

**Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva (orientador)**  
**Universidade Federal de Sergipe (UFS)**

---

**Prof. Dr. André Faro (coorientador)**  
**Universidade Federal de Sergipe (UFS)**

---

**Prof. Dr Elder Cerqueira-Santos (examinador)**  
**Universidade Federal de Sergipe (UFS)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marлизete Maldonado Vargas (examinadora externa)**  
**Universidade Tiradentes (UNIT)**

## DEDICATÓRIA

A minha família que sempre me incentivou a  
buscar o conhecimento e qualificação  
profissional, me apoiando sempre nas minhas  
decisões.

A todos que torceram por mais essa conquista e  
que direta ou indiretamente contribuíram para  
que essa produção fosse possível.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do núcleo de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe, pela oportunidade e por terem acreditado em uma aluna que até então não tinham nenhum contato.

Ao meu orientador Joilson Pereira da Silva, o qual além de professor dedicado se mostrou um ótimo amigo e um apoio sempre presente.

Ao meu coorientador André Faro pelo excelente modelo de profissional e por cada conhecimento compartilhado.

Aos meus professores da graduação na Universidade Federal do Vale do São Francisco, que me introduziram no mundo da pesquisa e tornaram essa conquista possível.

Aos amigos do mestrado Naiara França, Carina Feitosa e Thiago Souza que fizeram essa jornada mais prazerosa e me confirmaram que sim, existe amizade no mestrado.

As alunas da graduação Renata, Juliana e Nayana, e mais uma vez, Thiago, sem os quais não teria sido possível realizar a coleta desses dados no tempo em que foi realizado e pela parceria nas discussões. Vocês foram excelentes amigos e companheiros fundamentais para meu amadurecimento profissional.

À minha família e todos os amigos de Petrolina-PE que suportaram comigo a saudade e se fizeram presentes mesmo na distância.

A todos que me receberam em Aracaju, fazendo com que eu passasse a gostar dessa cidade e dela sentisse falta.

Aos jovens, gestores e professores que colaboraram para que a pesquisa fosse realizada, cedendo o campo e respondendo cada questionário.

A todos aqueles que lerem esse material e refletirem sobre o tema, não deixando que esse conhecimento se limite aos papéis.

A verdadeira modéstia do homem de ciência não está em crer que o seu trabalho tem pouco valor, mas em admitir e desejar que seja aperfeiçoado (Louis D'hainaut).

## RESUMO

Entre as diversas formas de se compreender a violência escolar, atualmente vem se destacando uma forma específica denominada bullying. Conceitualmente, o bullying é definido como uma violência repetitiva, podendo ser física ou psicológica, direta ou indireta, que é estabelecida em uma relação desigual de poder entre pares, produzindo conseqüências negativas para o alvo. No presente estudo é feita uma aproximação desse fenômeno com a homofobia, sendo o bullying uma das formas de manifestação desse preconceito no âmbito escolar. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o bullying em jovens das escolas públicas de Aracaju, bem como, a relação de sua manifestação com a homofobia. Participaram 808 jovens com idade média de 14,9 anos (DP = 1,98), oriundos de 9 escolas da rede estadual da cidade de Aracaju-SE. O procedimento de coleta de dados ocorreu nas escolas, de forma coletiva e durante um período da aula cedido pelo professor. A coleta foi dividida em duas etapas: (1) entrega dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos (TCLE) aos alunos e explanação sobre a pesquisa; (2) no dia seguinte, retornava-se para recolher os TCLEs assinados pelos responsáveis e aplicação do questionário. Dentre os participantes, a maioria foi do sexo feminino (57%), pardos (52%) e afirmou pertencer a alguma religião (93%). Os instrumentos utilizados foram um questionário de bullying, escala de homofobia e o questionário de saúde geral (QSG). Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva e inferencial. Os resultados indicaram que, entre os participantes, 32% se definiram como alvos de bullying, 12% autores, 22% alvos/autores e 34% somente testemunhas. A homofobia foi descrita entre os alvos como responsável por 9% dos casos de bullying – somente entre os meninos essa porcentagem representou 22% dos casos; e entre as meninas 2%. Observou-se que o grupo de autores de bullying, apresentam maiores escores de homofobia, se diferenciando estatisticamente ( $p < 0,05$ ) dos grupos de alvos. Além disso, percebe-se que o bullying interfere no bem-estar psicológico dos sujeitos, sendo os grupos de alvo-autores e alvos os participantes com menor bem-estar, diferenciando estatisticamente dos demais.

Palavras-chave: bullying; homofobia; bem-estar.

## ABSTRACT

Among the various ways to understand the school violence, currently has been highlighting a specific form called bullying. Conceptually, the bullying is defined as a repetitive violence, physical or psychological, may be direct or indirect, that is established in an unequal relationship of power between pairs, producing negative consequences to the target. In the present study is an approximation of this phenomenon with homophobia and bullying one of the forms of manifestation of that prejudice within schools. Given this, the present study had as general objective to analyze the bullying on young people from public schools of Aracaju, as well as the relationship of their demonstration with homophobia. Attended 808 young with an average age of 14.9 years ( $SD = 1.98$ ), from 9 State schools of the city of Aracaju-SE. the procedure of data collection occurred in schools, in a collective way and during a period of class assigned by the teacher. The collection was divided into two steps: (1) delivery of Term of free and Clarified Consent (TFCC) to students and explanation of the research; (2) the next day, returned to collect the TFCC signed by responsible and application of the questionnaire. Among the participants, the majority were female (57%), Browns (52%) and claimed to belong to any religion (93%). The instruments used were a questionnaire of bullying, homophobia and the general health questionnaire (GHQ). For data analysis was descriptive and inferential statistics. The results indicated that, among the participants, 32% self-identified as targets of bullying, 12% authors, 22% and 34% authors targets only witnesses. Homophobia has been described between the targets as responsible for 9% of the cases of bullying – only among boys this percentage represented 22% of the cases; and 2% among girls. It was observed that the Group of authors of bullying, homophobia, scores are more differentiating statistically ( $p < 0.05$ ) of the target groups. In addition, it is noticed that bullying interferes with the psychological well-being of the subjects, being the target groups-authors and targets participants with lower well-being, differentiating statistically.

Keywords: bullying; homophobia; well-being.

# SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I.....	5
1.1 Juventude e violência escolar.....	5
1.2 Bullying: um tipo de violência escolar.....	13
1.2.1. Conceito o bullying.....	15
1.2.2. Personagens envolvidos no bullying e motivação para a sua ocorrência.....	19
1.2.3. Consequências negativas do bullying.....	24
1.2.4. Produções científicas acerca do bullying.....	28
Capítulo II.....	36
2.1. Preconceito.....	36
2.2. Novas expressões de preconceito.....	39
2.3. Preconceito contra homossexuais: o caso da homofobia.....	41
2.4. Preconceito e bullying.....	48
2.5. Discriminação e bullying.....	51
2.6. Preconceito no contexto escolar: a questão da homofobia.....	53
2.7. Produções científicas sobre homofobia e bullying.....	59
Cap III - Aspectos Metodológicos.....	66
3.1. Objetivo Geral.....	66
3.2. Objetivos Específicos.....	66
3.3. Delineamento e abordagem.....	67
3.4. Participantes.....	67
3.5. Local.....	68
3.6. Instrumentos.....	69
3.6.1. Questionário de bullying.....	69
3.6.2. Escala de homofobia manifesta e sutil.....	70
3.6.3. Escala de Saúde Geral.....	73
3.7. Procedimentos.....	73
3.8. Considerações Éticas.....	75
3.9. Análise de dados.....	76
Capítulo IV – Resultados.....	78
4.1. Bullying.....	78
4.1.1. Alvos.....	79
4.1.2. Autores.....	82
4.1.3. Alvos/autores.....	83
4.1.4. Testemunhas.....	86
4.2. Análise Fatorial da escala de saúde geral.....	87
4.3. Bullying e bem-estar psicológico.....	88
4.4. Análise Fatorial da escala de homofobia manifesta e sutil.....	89
4.5. Homofobia manifesta e sutil.....	92
4.6. Relação entre bullying e homofobia.....	94
4.6.1. Relação entre bullying e homofobia manifesta.....	94
4.6.2. Relação entre bullying e homofobia sutil.....	95
Capítulo V – Discussão.....	97

5.1. Bullying: compreensão acerca dos resultados observados .....	97
5.2. Bullying e Bem-estar Psicológico .....	104
5.3. Homofobia entre escolares adolescentes de Aracaju-SE.....	106
5.4. Bullying e Homofobia: aproximações empíricas .....	109
Capítulo VI – Considerações Finais .....	116
Referências .....	124
ANEXOS.....	145
Anexo A - Questionário de bullying .....	145
Anexo B - Escala de homofobia manifesta e sutil .....	149
Anexo C – Escala de Saúde Geral .....	151
Anexo D - Modelo do TCLE.....	152
Anexo E - Documento de aprovação do comitê de ética .....	153

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da amostra por ano de escolaridade .....	68
Tabela 2. Distribuição dos grupos de acordo com os papéis assumidos nas relações de bullying em função do sexo .....	79
Tabela 3. Conteúdo utilizado no bullying em função do sexo .....	80
Tabela 4. Percepção de testemunhas defensoras e eficácia da defesa .....	81
Tabela 5. Sentimentos e pensamentos descritos pelos autores de bullying ao desenvolver tal prática .....	83
Tabela 6. Conteúdo utilizado no bullying contra alvos/autores em função do sexo .....	84
Tabela 7. Percepção de testemunhas defensoras e eficácia da defesa .....	84
Tabela 8. Sentimentos e pensamentos descritos pelos alvos/autores de bullying ao desenvolver tal prática.....	86
Tabela 9. Reações comportamentais e emocionais das testemunhas ao presenciar uma situação de bullying .....	87
Tabela 10. Análise fatorial da escala de Saúde Geral.....	88
Tabela 11. Diferenças significativas entre as médias de bem-estar em função dos papéis de bullying.....	89
Tabela 12. Análise fatorial das escalas de homofobia manifesta e sutil .....	91
Tabela 13. Estatística descritiva dos escores de homofobia manifesta e sutil nos diferentes grupos da variável sexo .....	92
Tabela 14. Estatística descritiva dos escores de homofobia manifesta e sutil nos diferentes grupos que possuem contato ou não com homossexuais.....	93
Tabela 15. Percentual do número de sujeitos por papéis de bullying e sexo .....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição da amostra a depender do papel assumido na relação de bullying .....	78
Figura 2. Comparação entre as médias de bem-estar psicológico em função dos papéis de bullying.....	89
Figura 3. Comparação entre as médias de homofobia manifesta em função dos papéis de bullying.....	95
Figura 4. Comparação entre as médias de homofobia sutil em função dos papéis de bullying .....	96

## INTRODUÇÃO

As agressões envolvendo o contexto escolar tornou-se uma problemática social bastante divulgada nos meios jornalísticos e no cotidiano das pessoas. No meio científico esse tipo particular de violência vem ganhando visibilidade e o que antes era considerado “brincadeira” hoje recebe o nome de bullying. Embora o termo seja em inglês, ele já se encontra bem difundido na literatura nacional, havendo certa uniformidade em seu conceito. Como pontos principais, este fenômeno pode ser caracterizado pelas ações repetitivas de abuso (físico, verbal, material ou exclusão) na relação desigual de poder entre pares. Ainda que tenha se tornado comum o seu estudo no âmbito escolar, vale ressaltar que esta não se trata apenas de um problema educacional, mas, principalmente, social e da saúde, uma vez que afeta diretamente a qualidade de vida e o bem-estar dos envolvidos.

Enquanto fenômeno social, o bullying apresenta uma aproximação com o conceito de preconceito, uma vez que vai definir grupos mais vulneráveis para se tornarem alvo de ataques. Como pode ser orientado pelo preconceito racial, religioso, regional ou ainda oriundo da diversidade sexual, o presente trabalho realiza uma delimitação nesta última forma de preconceito, chamada homofobia. Quanto a isso, importante salientar que o conceito de homofobia compartilhado no estudo em questão está para além de discriminações com pessoas que possuem relações afetivo-sexuais com outras do mesmo sexo, sendo dirigido para todos aqueles que estipulam o dualismo masculino/feminino e todos os estereótipos em torno de cada um desses papéis sociais.

Diante do exposto, observa-se que a escola não é um ambiente imune a (re) produzir os fenômenos sociais da violência e do preconceito e, acima de um ambiente de ensino formal, é também um espaço de socialização e produção de saúde e

adoecimento. Consciente a tais questões, a pesquisa tem como objetivos analisar a ocorrência de bullying entre jovens das escolas públicas de Aracaju, verificando de que forma essa prática afeta seu bem-estar e a relação de sua manifestação com a homofobia.

Com base no acervo disponível na biblioteca da Universidade Federal de Sergipe acerca dos trabalhos de conclusão de curso, bem como dissertações e teses, além de produções científicas encontradas na internet, destaca-se a ausência de estudos dessa natureza na cidade de Aracaju e dos benefícios que a produção científica pode trazer para o contexto social no momento em que se tem conhecimento da realidade local como primeiro passo para o planejamento de ações efetivas que contribuam para o desenvolvimento e qualidade de vida dos sujeitos.

Em busca pelo aprofundamento da problemática aqui comentada, o trabalho está organizado em dois capítulos teóricos. O primeiro deles apresenta uma introdução acerca da violência escolar e da compreensão que se tem em torno da juventude, buscando situar o leitor no cenário questionado e a visão que se tem sobre os participantes da pesquisa. Em seguida é dissertado sobre o tipo de violência escolar denominada bullying, atentando para as especificidades desse conceito e os possíveis papéis assumidos nessa relação. Além disso, está sendo feito um paralelo entre esse evento e as suas consequências negativas, chamando atenção para a questão da saúde no contexto escolar. Por fim apresenta-se o resultado de um levantamento bibliográfico em torno das investigações empíricas sobre bullying no Brasil, possibilitando uma compreensão ampla das pesquisas e as lacunas existentes nessa produção científica nacional.

O segundo capítulo, por sua vez, pretende apontar a relação entre preconceito e bullying, uma vez que este é entendido, na pesquisa em evidência, como uma

manifestação comportamental específica dessa hierarquização entre os grupos. Para tanto, é explicitado o que significa ter preconceito, bem como suas aproximações e diferenciações com o conceito de bullying. Além do preconceito, essa mesma reflexão é realizada em relação à discriminação. Porém, uma vez que dentro do preconceito existe uma série de formas de expressões e grupos alvos, realiza-se um recorte acerca do bullying homofóbico e como este ocorre no âmbito escolar. O capítulo encerra-se com a apresentação de pesquisas realizadas sobre bullying e homofobia no contexto nacional, enfatizando as repercussões que essa realidade vem tendo no legislativo brasileiro.

Uma vez realizadas as colocações teóricas, o texto segue com os objetivos da pesquisa e o método adotado com a finalidade de se atingir tais objetivos (capítulo III). Continuando, os resultados da pesquisa (capítulo IV) são descritos em subtópicos, a saber: Resultados da estatística descritiva; Bullying e análise dos questionários por papéis (alvos, autores, alvos/autores e testemunhas); Análise fatorial da escala de saúde geral; Bullying e bem-estar psicológico; Análise fatorial das escalas de homofobia manifesta e sutil; Homofobia manifesta e sutil; e finalmente, a relação entre bullying e homofobia.

No capítulo V é feita uma discussão em torno dos resultados obtidos e sua analogia com a literatura existente acerca dos temas abordados. Nessa sessão há subdivisões semelhantes aos resultados, iniciando o texto sobre bullying, seguindo para a relação entre essa agressão e bem-estar psicológico; depois se realiza a compreensão sobre quais variáveis interferem na homofobia entre os escolares, para então fazer a relação entre bullying e o preconceito homofóbico.

No último capítulo são feitas as considerações finais acerca da pesquisa. Aqui são comentadas as limitações do trabalho, bem como sugestões para pesquisas futuras, pensadas a partir do levantamento de novas questões suscitadas por este estudo.

Ressalta-se ainda o presente trabalho segue as normas da sexta edição da APA, conforme pode ser verificado em Correia, Lima, Lopes e Mouro (2012).

## CAPÍTULO I

---

### 1.1. Juventude e Violência Escolar

Os fatos sociais demandam respostas da ciência e, desta forma, impulsionam a produção de conhecimento o qual ganha relevância na medida em que busca assumir um compromisso social. Com o tema da violência não foi diferente. Na década de 70 a violência política teve uma maior visibilidade, tornando-se pauta de investigações. No final da década de 80, o tema destaque foi a violência doméstica, compreendida desde a violência contra a mulher à violência infantil, tendo suas discussões relacionadas com o momento histórico da luta pela igualdade entre os gêneros e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mobilizando organizações civis e estaduais (Almeida & Almeida, 2004).

No Brasil, as crianças e os jovens são considerados os grupos mais vulneráveis e vitimizados pela violência (Malta et al, 2010a). Com base nessa realidade, o primeiro capítulo tem como objetivo discutir a violência e, mais especificamente, a violência escolar denominada bullying, debatendo a concepção de cada um desses termos. Porém, antes disso, cabe sinalizar ao leitor o entendimento acerca de juventude adotado no presente referencial teórico, já que este será o público de investigação.

Bem como outras faixas etárias, a juventude pode ser concebida como uma “representação ou criação simbólica, fabricada pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamento e atitudes a eles atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum com certos indivíduos” (Groppo, 2000,

p.8), ou seja, nessa perspectiva, a juventude seria uma representação e uma situação social.

Reverendo a literatura, observa-se que a noção de juventude tem como principais critérios a faixa etária – delimitando essa fase a partir de uma idade – fundamentada por definições fisiopsicológicas e o critério sociocultural, no qual é relativizada a faixa etária, já que os comportamentos juvenis variam em decorrência de fatores sociais. De acordo com esse segundo critério, busca-se uma desnaturalização da juventude, embasada no pressuposto de que este não é um grupo homogêneo, pois está marcado por diversidades e contradições, em virtude da classe social, gênero, etnias, oposição urbano-rural, relação nacional-global (Groppo, 2000).

Tal leitura social demanda uma compreensão de “juventudes”, uma vez que esta não é uma construção única, mas sim representativa de um determinado contexto com características sociais, políticas e econômicas singulares, estando sujeita a alterações ao longo do tempo (Oliveira & Rosa, 2010). Desta forma, a influência do meio vai atuar de forma crucial para o desenvolvimento do pensamento juvenil (Arpini, 2003).

Algumas vezes utilizados como sinônimos, cabe aqui diferenciar três conceitos comuns na literatura: puberdade, adolescência e juventude. O conceito de puberdade foi criado pelas ciências médicas e faz menção às mudanças corporais no processo de maturação do corpo infantil para o corpo adulto. A Psicologia e a Pedagogia criaram a concepção de adolescentes, a qual foca as mudanças de comportamento observadas na transição para a fase adulta. Já o termo juventude é mais utilizado pela Sociologia e focaliza este período como a fase de transição entre as funções sociais da infância e as funções sociais da fase adulta (Groppo, 2000).

Refletindo sobre essas nomenclaturas, observa-se que, embora cada uma delas foque seu olhar em um determinado fator (biológico, individual/personalidade e

societal), de modo geral elas trazem como ponto comum a compreensão dessa fase como um período de transição para a fase seguinte – adultez. Nesse ponto, a crítica se faz coerente no sentido de que o jovem é sempre visto como um futuro adulto, uma fase de preparação, e não como um sujeito do agora, que vive uma fase a ser experienciada nesse momento, com demandas próprias e não apenas oriundas de uma transição para a fase adulta, vista como o ápice do desenvolvimento.

Além da desnaturalização da juventude, compete a desmistificação da mesma. Geralmente vista como promotora do novo e da rebeldia, Groppo (2000) chama atenção para o fato de ela não ser progressista nem conservadora por natureza, todavia uma força potencial de transformação da sociedade e aberta às oportunidades, estando sujeita aos valores de uma época e de uma cultura.

Essa organização social que influencia a construção da juventude atualmente é marcada pela seguinte lógica social: “Quem é malandro obtém sucesso; esse é o modelo para os adolescentes, é o espelho que a sociedade oferece” (Novo, 1996, citado por Arpini, 2003, p.45). Os jovens passam então a ser a “vitrine dos conflitos sociais” e importante público para as investigações acerca da violência (Waiselfisz, 1998, citado por Oliveira & Rosa, 2010, p.114).

Ainda nessa lógica,

a ideia de que a força resolve os conflitos tem se generalizado ao nível do cotidiano a ponto de podermos dizer que estamos nos familiarizando com a violência. Este fenômeno está se tornando tão explícito a tal ponto que nos acostumamos com essa violência e isto tem contribuído para sua naturalização (Novo, 1996, citado por Arpini, 2003, p.44).

Destaca-se que não há um conceito único acerca do que seja violência, ou seja, o conceito utilizado no presente trabalho não se refere a um modelo exclusivo, mas sim em tendências observadas a partir da revisão de literatura. Velho (1996, citado por Marra, 2007) concebe violência como tudo aquilo que é imposto por outrem, violando assim o seu desejo. Esta imposição pode ser da ordem física ou simbólica e ser anterior

ao ato em si, já que a ameaça do uso da agressão física já é percebida como manifestação violenta.

Zaluar e Leal (2001, citado por Abramovay, 2005) ressaltam como violência o não reconhecimento do outro enquanto sujeito, a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e o uso da palavra. Todas essas ações se fazem violentas na medida em que é negada ao sujeito a oportunidade de argumentação e negociação. Além desses pontos, Abramovay (2005) e Di Giorgi e Di Giorgi (2010) advertem as violações dos direitos como um indicativo para a categorização de um fenômeno como violento, sejam elas manifestadas a partir do preconceito de raça, gênero, geração, classe social, orientação sexual e outros.

Portanto, a noção de coerção ou força, associado a um prejuízo provocado à vítima é o cerne dos conceitos de violência aqui adotados que, dentre as várias perspectivas, compartilha de uma visão social desse abuso, a qual está interligada a estruturas políticas. A análise da violência exige direcionar um olhar para além de manifestações individuais, compreendendo-a como a expressão de um coletivo situado em um determinado contexto histórico e social. Assim, é tida como uma relação que, como tal, não pode ser analisada fora do ambiente no qual acontece.

Sendo a escola o terceiro local onde mais ocorre a violência contra a juventude, ficando atrás da rua e do domicílio (Malta, et al., 2010a), para se falar em violência escolar, se faz necessário refletir sobre o papel que essa instituição assume no cenário social e cultural brasileiro. Enquanto instituição de educação formal, seu principal objetivo seria favorecer o desenvolvimento do aluno e assim contribuir para uma sociedade mais justa e desenvolvida economicamente (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Ainda segundo essas autoras:

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo (p.47).

Essa visão positiva do papel da escola não necessariamente condiz com sua atuação, podendo atuar como uma agência de controle que exige como requisito a disciplina e a normatização dos comportamentos juvenis. Quando em uma intensidade exacerbada, esta pode contribuir para um sentimento de aprisionamento da vida adolescente, favorecendo a violência nesse meio (Marra, 2007).

Embora no campo do ideal a escola seja vista como “a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana” (Aquino, 1998, p. 138), Di Giorgi e Di Giorgi (2010) destacam que, na prática, este espaço constitui-se como sendo um castigo para os trabalhadores, a prática de estudar considerada um tormento pelos alunos, aos quais são negados a condição de sujeito.

Nesses casos, é notado um descompasso entre as expectativas sociais da função da escola e a sua atuação junto aos jovens. Segundo Abramovay (2005), o ambiente escolar vem atuando na perspectiva de reproduzir as desigualdades observadas na sociedade, o que é uma oposição à sua expectativa social, que tem nela a visão de um ambiente para o exercício da cidadania e da democracia.

Além desse descompasso, observa-se uma dissonância entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Nessa relação, a escola tem uma visão reducionista do jovem, desconsiderando as diversas identidades na busca da normatização de comportamentos. Isto interfere na comunicação e nas relações estabelecidas nesse espaço, contribuindo para a violência, ou seja, favorece a tensão nas relações estabelecidas na comunidade escolar. Ressalta-se que embora essa tensão não seja algo atual, a mesma só passa a ser

compreendida como violência na década de 90. Até então, somente a agressão física era caracterizada desta forma (Abramovay, 2005).

Em sua revisão de literatura e em uma perspectiva psicológica, Martins (2005) sugere a diferenciação entre dois tipos de violência, a violência reativa e a proativa. Na reativa, o comportamento seria motivado por condições antecedentes que provocam uma reação emocional explosiva, levando o sujeito a enfrentar essa situação usando da violência. Ao ser xingado, o estudante tem sua raiva eliciada e manifesta essa emoção em forma de comportamento violento, como bater ou agredir verbalmente o autor dos xingamentos; ou ainda reagir de forma violenta com a professora em resposta a alguma decisão tomada por ela e que desagrada esse sujeito. Ou seja, nessas situações a violência ocorre como consequência de uma situação anterior. Já na violência proativa, a pessoa utiliza desse meio como forma de atingir um resultado desejado. Por exemplo, um adolescente que deseja ser popular entre os pares e, para isso, vitimiza outros jovens a fim de mostrar poder. Diferente do caso anterior, no qual a violência apresentava-se como uma reação, nesse tipo de violência o sujeito tem um objetivo e para atingi-lo usa a agressão como meio.

Compreender essa diferenciação pode ser útil na medida em que orientam programas de intervenção na diminuição da violência. No primeiro caso uma sugestão seria o trabalho com base no autocontrole, enquanto no segundo caso seria mais eficiente uma intervenção que levasse em consideração as estratégias cognitivas para alcançar objetivos.

Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2009 com estudantes de escolas públicas e particulares de todas as capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal, foram identificadas as seguintes situações de vivência da violência pelos jovens: insegurança no trajeto casa-escola (6,4%) e na escola (5,5%);

envolvimento em brigas com agressão física nos últimos 30 dias (12,9%), com arma branca (6,1%) ou arma de fogo (4,0%); agressão física por familiar (9,5%). Embora esse número tenha variado a depender da localidade, um resultado foi comum: o maior envolvimento dos meninos nas situações de violência (Malta, et al., 2010a).

Ainda que nos resultados da pesquisa tenham sido descritos somente as médias nacionais e das cidades que mais destoaram desse valor – e nesse caso a cidade de Aracaju não foi citada – pelos gráficos apresentados no artigo, pode-se chegar a alguns valores aproximados. Com média menor do que a nacional, percebe-se em Aracaju os casos de insegurança no trajeto casa-escola (5%) e na escola (5,4%); envolvimento em brigas com agressão física no último mês (12%); utilização da arma de fogo (3,2%). As médias acima das nacionais foram percebidas nas seguintes variáveis: utilização de arma branca (6,3%) e agressão física por familiar (10,8%).

Outro dado observado foi a frequência de alunos que deixaram de ir à escola porque não se sentiam seguros neste local (5,5%). Essa média se distingue quando são avaliados os contextos públicos e privados, sendo 6,2% e 2,9%, respectivamente. Esse número pode parecer pequeno quando se pensa em porcentagem (5,5%), contudo, quando se transforma em sujeitos, ele equivale a um número de aproximadamente 3355 jovens afastados de sala de aula em virtude da violência escolar no Brasil. Em Aracaju-SE a média foi bem próxima da nacional (5,4%), entretanto, não foi possível calcular o número de participantes que representam essa porcentagem, em virtude de não estar descrito no trabalho o quantitativo de sujeitos que compuseram a amostra nessa cidade.

Com base nesses resultados, os autores dos estudos destacam a necessidade de se discutir a temática com profissionais ainda em formação das áreas de educação e saúde. Essa seria uma tentativa de reverter um quadro no qual os profissionais afirmam não

saber como lidar com o fenômeno e inseri-los no planejamento curricular, bem como envolver os pais na problemática.

Em outra pesquisa realizada por Njaine e Minayo (2003), de acordo com os profissionais da escola, o comportamento dos jovens de usar da agressividade como afirmação dentro do grupo se daria devido à necessidade de “se mostrar”, pensando com isso alcançar prestígio e respeito no grupo, ou seja, que “vão me achar um máximo”. Já para os jovens, a causa e aumento da violência escolar podem ser compreendidos através de quatro motivos básicos, nessa ordem: (1) a agressividade do próprio aluno; (2) o descaso da escola frente a essa realidade; (3) a influência da mídia; e por fim, (4) a negligência das famílias.

De acordo com Estévez, Jiménez e Musitu (2008), a motivação para a violência entre os jovens estaria no objetivo de ter um status social elevado; ter o poder e controlar os demais alunos; impor suas normas; desafiar os sujeitos de autoridade e opor-se aos mecanismos de controle da escola. Ainda segundo esses autores, alguns fatores que também colaboram para a ocorrência da violência nesse local, seriam: a estrutura pobre dos centros, a falta de motivação dos professores, a tolerância à violência, o ambiente negativo de sala de aula, convivência com amigos que apresentam comportamentos violentos, relação negativa entre professores e alunos, e rejeição social pelos pares.

Baseados nessas motivações e causas, esses mesmos autores recomendam estratégias para a prevenção dessas violências, dentre as quais podem ser destacadas a maior participação do aluno nas decisões escolares, fazendo com que este crie uma identificação e vínculo afetivo com esse espaço; apresentação no cotidiano escolar de um modelo positivo de conduta por parte dos profissionais; e incluir ao conteúdo das aulas a educação de valores, estimulando a democracia e inclusão. Especificamente em

sala de aula, podem ser realizadas estratégias, como: dar mais responsabilidade aos alunos na resolução dos conflitos, propor atividades de cooperação e não de competição, debater temáticas que exijam uma reflexão crítica por parte dos alunos.

Visto a necessidade e relevância de se explicar sobre a violência escolar, é importante delimitar o tipo específico de violência que se está abordando neste trabalho. Para isso, volta-se à leitura da atualidade, na qual uma nova configuração social e das normas que regem o comportamento em sociedade, dá visibilidade a uma violência denominada bullying. Sendo um tema ainda pouco explorado no contexto brasileiro e que tem sua relevância justificada pelo momento histórico-cultural no qual a sociedade se incomoda com o problema, tirando-o do patamar de “normalidade”, essa temática assume para si um conceito próprio e passa a ser visto não mais como algo naturalizado e aceitável, mas como um problema social que produz sofrimento e interfere na qualidade de vida das pessoas.

Desta forma, não se tem como intenção discutir exaustivamente a violência escolar de modo geral ou da juventude, e sim da especificidade do bullying. Contudo, para isso, julgou-se como relevante introduzir a temática da violência para situar melhor do que se está tratando, bem como esclarecer o ponto de vista teórico que se tem acerca dos participantes (jovens).

## **1.2. Bullying: Um tipo de violência escolar**

Tendo em vista a dificuldade de encontrar uma palavra nas diferentes línguas que representasse o que a comunidade científica vem chamando de bullying, optou-se por adotar esse termo inglês em todo o mundo, facilitando a comunicação entre os pesquisadores. Entretanto, na língua portuguesa algumas palavras ainda são adotadas

como sinônimos da mesma, a saber: maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (Francisco & Libório, 2009). Porém, dada a justificativa acima, na pesquisa em evidência o termo está adotado na forma original do inglês bullying.

Embora os estudos acerca do bullying tenham iniciado nas décadas de 60 e 70 na Escandinávia, e tenha tomado proporções mundiais nas décadas de 80 e 90, esse fato somente mobilizou a opinião pública, chamando a atenção dos pais e educadores, quando passou a estar associado a casos de suicídios em virtude do sofrimento gerado pela experiência de vitimização (Antunes, 2010).

Desta forma, o bullying pode ser considerado um fenômeno ao mesmo tempo novo e antigo. Novo, na medida em que recebe uma nomenclatura própria, passando a ser estudado somente recentemente; antigo, em virtude de que desde sempre pôde ser observado na história das relações escolares entre pares. Além disso, pode ser considerado mundial, uma vez que sua incidência é observada em todos os países nos quais já foram realizadas pesquisas, independente da etnia, cultura e condições econômicas (Fante, 2005). O bullying também é observado nas diversas faixas etárias e instituições públicas e particulares (Calbo, 2009).

Apesar de sempre ter existido, essa forma de violência vem chamando atenção por envolver cada vez pessoas mais jovens e por estar tomando proporções cada vez maiores que, por consequência, acaba recebendo destaque na mídia, tornando-se ponto de discussões em diferentes espaços, contextos e grupos.

No Brasil, vários estudos têm sido realizados acerca de tal violência, no entanto, quando se pensa nas especificidades do bullying, percebe-se que essa temática só tem sido abordada no país ultimamente. Porém, embora recentes no Brasil, no cenário mundial estes estudos já vêm sendo desenvolvidos desde a década de setenta, tendo

ênfase em países como Estados Unidos, Espanha e Reino Unido (Fante, 2005). Todavia, quando comparadas, essas pesquisas apresentam algumas divergências, o que indica que, mesmo que esse fenômeno seja universal em sua incidência, este não ocorre do mesmo modo nos diferentes locais. Como diferenças percebe-se: nível de incidência do bullying nas escolas; a idade com maior prevalência desse tipo de relação violenta; diferentes dados sobre a autoestima do agressor e a relação entre a depressão, o estresse e a violência (Musitu, Estévez, & Jiménez, 2009).

Na busca de um maior conhecimento sobre esse tema, os estudos vêm apontando como resultados a incidência do bullying, o tipo de violência mais comum (verbal ou física), o ambiente da escola no qual essa prática é mais recorrente (por exemplo, recreio ou aula), as possíveis diferenças entre os sexos, bem como as consequências e formas de enfrentamento desse fenômeno (Francisco & Libório, 2009; Musitu, Estévez, & Jiménez, 2009).

### **1.2.1. Conceito de bullying**

O bullying, considerado um estressor social crônico (Calbo, 2009), de acordo com Olweus (1993, citado por Antunes, 2010), seria definido a partir da repetição de ações negativas de um aluno, ou grupo, em direção a outro aluno. Essas ações negativas podem ser compreendidas como aqueles atos de incomodar ou infligir o outro. Seria o que os demais autores consideram como comportamento agressivo, contudo com algumas especificidades.

Nas discussões sobre a conceituação do bullying, Smith (2002) destaca dois pontos como sendo os principais na caracterização dessa agressão: a repetição desses atos e a diferença de poder entre autor e alvo. Essa diferença de poder pode ser

justificada por diversos fatores, como o apoio recebido dos demais estudantes, diferença de idade, de tamanho, desenvolvimento emocional e/ou físico (Cordeiro, Pepler, & Craig, 2009). Neste sentido, Olweus (1993, citado por Antunes, 2010) destaca ainda que em casos nos quais os envolvidos tenham o mesmo poder, essa violência não pode ser classificada como bullying.

Diante do exposto, observa-se que os principais requisitos que diferenciam essa forma de violência das demais são os critérios de repetição de agressões frente a alguém que é percebido como mais “fraco”, ou que ocupa uma posição mais frágil, estando impossibilitado de defesa. Ressalta-se que esse abuso de poder não está diretamente relacionado com uma provocação por parte do alvo do bullying (Almeida & Almeida, 2004). Além disso, Tognetta e Vinha (2010) destacam como sendo pertencente ao ato desta prática, a presença de um público de testemunhas que adquirem a função de reforço para a ação do autor.

Lopes Neto (2005) acrescenta a essa conceituação a intencionalidade, a falta de motivo aparente e a causa de sofrimento ao alvo como requisito para o bullying. Essa intencionalidade, por sua vez, vai ser compreendida por Fante (2005) como um desejo inconsciente e deliberado de maltratar outra pessoa. Ou seja, um conjunto de comportamentos agressivos que se tornam intrínsecos às relações interpessoais, nos quais os indivíduos mais fortes se divertem à custa de indivíduos mais fracos, por meio de uma violência que recebe o nome de “brincadeiras” e assim tentam disfarçar o propósito de maltratar e intimidar.

Em síntese e em concordância com as perspectivas já apresentadas, Musitu, Estévez e Jiménez (2009) esquematizam as características básicas do bullying como sendo: a intencionalidade do dano por parte do autor; intimidações de ordem física, verbal e/ou psicológica; a periodicidade dos atos violentos; a produção de um efeito

negativo para o alvo do bullying; o autor recebe apoio de um grupo; o alvo, além de não ter provocado essa conduta agressiva, encontra-se indefesa; e a presença de uma relação hierárquica de dominação e submissão entre autor e alvo.

Além desses critérios já comumente observados na literatura supracitada, outro fator adotado no presente estudo pode ser importante para a compreensão e classificação de um comportamento como bullying: a ocorrência entre sujeitos que ocupam uma mesma posição hierárquica, isto é, entre pares. Neste sentido, não seria possível falar em bullying entre professor (a)-aluno (a) ou pais-filhos (as), mas sim entre aluno (a)-aluno (a), professor (a)-professor (a), irmã (o)-irmã (o). Esse critério também almeja diferenciar esse conceito de outros já utilizados no meio científico, como exemplo o assédio, já que este pode se assemelhar ao bullying, caso esse critério não seja utilizado.

Por assédio compreende-se uma conduta abusiva, de natureza psicológica, que atenta contra a dignidade psíquica, de forma repetitiva e prolongada, o que culmina por expor o sujeito (trabalhador) a situações humilhantes e constrangedoras. Essas, por sua vez, são capazes de causar ofensa à personalidade, à dignidade ou à integridade psíquica durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. Embora seja menos comum, o assédio também pode ocorrer de subordinado para empregador e não apenas de empregador para subordinado, fato mais comum (Nascimento, 2004).

Como pode ser percebido, apesar de terem algumas semelhanças – como a repetição, a intencionalidade do dano e o sofrimento do alvo –, o assédio se caracteriza mais pela agressão psicológica e pelo ambiente de trabalho. No entanto, esses pontos ainda não são suficientes para distingui-lo claramente do bullying. Assim, o critério de hierarquia parece diferenciar esses dois conceitos, já que o bullying ocorre entre pares, enquanto que no assédio haveria uma diferença de hierarquia entre os envolvidos (subordinado e empregador). Nessa perspectiva, o bullying seria uma modalidade de

violência específica na qual, além da repetição e intencionalidade, é fundamental ocorrer na relação entre pares uma não hierarquia, ou seja, criança-criança, adolescente-adolescente, ou ainda, adulto-adulto.

Essa semelhança entre assédio e bullying é possível em virtude deste último não estar limitado ao contexto escolar, podendo ocorrer em diversos contextos, como família e trabalho, bem como com sujeitos de diversas idades – crianças, jovens, adultos (Cordeiro, Pepler, & Craig, 2009). Mesmo assumindo essa diversidade de locais e sujeitos, esse fenômeno será estudado, no presente trabalho, em ambiente escolar e com jovens. A escolha pela escola está fundada na alta ocorrência do bullying neste local, o que pode estar ligado ao critério da periodicidade, já que a escola é o ambiente onde os jovens se encontram com grande frequência e por tempo prolongado.

Uma classificação dentro desse conceito faz menção ao tipo de bullying utilizado, podendo ser direto ou indireto. O direto é visto como aquele no qual a ação agressiva age diretamente sobre o alvo, como por exemplo, agressões físicas e verbais. O indireto, por sua vez, faz referência à exclusão e discriminação do sujeito de seu convívio social e, embora menos percebida, destaca-se que esta pode ser tão ou mais prejudicial do que a forma anterior (Fante, 2005).

Diante desses conceitos, percebe-se que o construto bullying e os pontos destacados pretendem demarcar o objeto de estudo e o diferenciar de outras formas de violência. Além disso, observa-se que apesar de se modificarem alguns pontos, com a inclusão ou exclusão de algo, de modo geral, o termo bullying é um conceito em torno de uma manifestação comportamental de violência que está relacionado à discriminação em virtude de alguma característica do sujeito ou do seu grupo de pertencimento.

Quanto à disseminação da violência escolar e do bullying, Abramovay e Rua (2002) observam que esta pode ser compreendida a partir da ação de fatores que podem

ser classificados como exógenos e/ou endógenos. As questões exógenas, como o próprio nome sugere, fazem menção a elementos que estão para além da dinâmica escolar, como por exemplo, as questões de gênero, as relações raciais, as dinâmicas familiares e os demais arranjos sociais. Os fatores endógenos, por sua vez, correspondem a elementos diretamente relacionados à escola, como a série, o sistema disciplinar e punitivo, bem como a qualidade do ensino e outros.

Destaca-se ainda a necessidade de entender o bullying a partir de uma leitura contextualizada, tentando compreender o momento histórico, o ambiente no qual ocorre e os sujeitos envolvidos. Só assim os estudos acerca desse fenômeno ultrapassarão o limite de estudos descritivos, tal como vem sendo produzido atualmente. Outro equívoco que essa descrição pode trazer é a leitura do bullying como algo estático, e não como uma dinâmica que ganha formas na sua relação e está sujeita a constantes mudanças.

Em síntese, enfatizam-se como principais critérios para a ocorrência do bullying a repetição e a ocorrência entre pares. Uma vez em desacordo, o evento pode ser compreendido como violência, assédio, agressão, mas não como bullying. Ressalta-se a necessidade desses critérios em virtude da generalização de vários eventos como bullying e ainda uma diferenciação com as demais formas de violência, justificando uma nomenclatura própria.

### **1.2.2. Personagens envolvidos no bullying e motivações para a sua ocorrência**

Quando se trabalha com a temática do bullying, a maioria dos estudos utiliza como nomenclatura para os envolvidos os seguintes rótulos: vítima, agressor e

testemunha. Contudo, tal como sugerido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), e na tentativa de não rotular ou atribuir um julgamento de valor e culpabilidade, no presente trabalho, os dois primeiros termos são substituídos, respectivamente, por: alvo e autor de bullying.

Em relação ao perfil dos sujeitos alvos de bullying, estes geralmente apresentam uma imagem negativa de si mesmo, pouco interesse em atividades, sintomas depressivos, comunicação pobre, déficit de habilidade social e sentimentos de solidão e culpa (Musito, Estévez, & Jiménez, 2009). Catini (2004) aponta em sua revisão de literatura, características como: ter poucos amigos, serem passivos, ansiosos, retraídos e possuir baixa autoestima, o que facilita e reforça a vitimização. Deste modo, esse perfil é facilmente percebido pelo autor de bullying como um bode expiatório, sendo, portanto, um alvo em potencial, já que este não vai saber se defender, nem tão pouco revidar os ataques (Fante, 2005).

Uma vez que se trata de uma relação, para haver bullying faz-se necessário, além do alvo, a existência dos autores que, geralmente, têm sua conduta reforçada por um grupo (testemunhas). Quanto ao perfil do autor, embora possam ser meninos e meninas, estes são mais identificados como sendo do sexo masculino (Catini, 2004; Bandeira, 2009; Calbo, 2009). Adverte-se que essa prevalência de meninos é observada não apenas quanto ao papel de autores, tendo, de modo geral, os meninos mais chances de se envolver em diversos papéis de uma situação de bullying (Bandeira, 2009).

Contudo, importante observar de modo crítico esse dado e refletir sobre a ocorrência do bullying entre os gêneros, pois como já notado, o número de meninas envolvidas vem aumentando, e estas participam mais do bullying indireto e verbal, enquanto que os meninos expressam maiores agressões físicas (Fante, 2005). Porém, segundo o meio jornalístico, esse cenário vem se modificando e as meninas vêm se

envolvendo também, cada vez mais, nesse tipo de agressão. Desta forma, pode-se perguntar se não existe uma subnotificação do bullying indireto, o que faria com que as meninas fossem menos percebidas como autoras. Essa suspeita está fundamentada ainda na visão da violência voltada mais para agressões físicas, sendo a verbal vista como “brincadeira”, não sendo assim percebida no ambiente escolar e menos reconhecida pelos jovens como agressão. Conseqüentemente, as meninas podem não se identificar e não serem identificadas como autoras.

No que tange aos autores de bullying, esses sujeitos são relatados na literatura como possuindo a característica de manifestar pouca empatia, baixa habilidade em resolver problemas (Bullock, 2002) e ser de uma família com estrutura disfuncional, na qual a violência é aprendida como forma de relacionamento. São, ainda, postos como impulsivos e possuindo baixa tolerância a frustração, apresentando dificuldade em se adequar às normas (Fante, 2005). Segundo Estévez, Jiménez e Musitu (2008), além desse perfil, o autor teria como motivação quatro necessidades básicas: a de se destacar, de poder, de sentir-se diferente e de preencher um vazio emocional.

Outros estudos indicam que esses autores possuam uma maior tendência para comportamentos de risco, como o consumo de álcool (Due, Holstein, & Jorgeensen, 1999), tabaco (King, Wold, Tudor-Smith, & Harel, 1996) e drogas ilícitas (DeHaan, 1997). A longo prazo, os autores terão maiores dificuldades no desenvolvimento e manutenção de relações positivas, se comparado aos demais sujeitos (Bullock, 2002).

As pesquisas de Arsênio e Lover (1996, citado por Tognetta & Vinha, 2008) observaram um fenômeno que denominaram de ‘feliz agressor’. Esses constataram que os sujeitos participantes da pesquisa não representavam a agressão como algo ‘errado’ e moralmente condenável em si, atribuindo sentimentos positivos aos autores de bullying.

Esse achado permite então pensar a respeito do porquê de essa ação ser apoiada por algumas testemunhas, e porque alguns autores continuam a praticá-la.

Outra possível forma de vivenciar o bullying diz respeito a assumir dois papéis, o de alvo e autor dessa violência. Segundo Lopes Neto (2005), aproximadamente 20% dos alunos autores também são alvos, sendo, portanto, alvos/autores. Segundo mesmo pesquisador, esse sujeito teria como perfil uma baixa autoestima, o que o torna vulnerável a se tornar alvo. Porém, ao mesmo tempo, este possui atitudes agressivas e provocativas, o que o torna um autor em potencial. Na maior parte dos casos, esses sujeitos são rejeitados, não tendo aceitação dos pares. Vale ressaltar que sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos são mais frequentes nesse grupo (Smith, 2004). Destaca-se ainda que esses sujeitos desempenham esses dois papéis em relações diferentes, ou seja, em algumas relações esse sujeito encontra-se em uma posição de submissão e, em outros, ele intimida.

A compreensão acerca desse grupo fica mais fácil se levar em consideração que não existe um “ser alvo”/“ser autor”, mas sim um “estar alvo”/“estar autor” em uma determinada relação. Além disso, a desigualdade de poder que possibilita a agressão do bullying trata-se sempre de uma variável contextual na qual uma posição submissa se dá em relação a outra dominadora. Assim, em uma dada relação e contexto, exemplo na sua sala de aula, um sujeito pode ocupar uma posição submissa em relação a um aluno autor de bullying, enquanto que no intervalo, com outros alunos mais novos, possa se tornar autor da agressão. Uma explicação teórica para esse fenômeno pode ser vista a partir da premissa de que não se pode voltar sua agressão para alguém mais forte, então se procura um alvo mais “frágil” para dirigi-la (Aronso, 2002).

Mais um grupo possível são aqueles sujeitos que presenciam o ato de bullying, sendo denominadas testemunhas. A depender de como reajam ao observar o ato de

agressão, estes sujeitos podem ser classificados como sendo testemunhas auxiliares, incentivadoras ou defensoras. As auxiliares são aquelas que colaboram ativamente com a agressão; as incentivadoras, por sua vez, não cometem a agressão principal em si, mas participam desta na medida em que estimulam e apóiam o autor. Já as defensoras, agem em defesa da vítima, seja impedindo diretamente o bullying ou chamando algum adulto para evitar que a intimidação continue (Lopes Neto, 2005).

Conquanto esse conceito já seja trazido na literatura especializada, importante refletir sobre o papel de testemunhas auxiliares. Em consonância à descrição dada pelo autor (participante ativo da agressão), esse sujeito deixaria de ser testemunha e passaria a ser também um autor. A diferença poderia estar na iniciativa do comportamento, contudo, a agressão seria a mesma. Desta forma, para a pesquisa realizada, a classificação do sujeito como testemunha ativa não existiria, sendo esse adolescente considerado como autor de bullying.

Quanto ao perfil das testemunhas, grande parte (80%) condena a ação de bullying, desejando dos professores uma intervenção que sane com essa violência, já que estes simpatizam com os alvos e reconhecem que não são culpados pelo ocorrido (Lopes Neto, 2005). Porém, interessante lembrar que muitas vezes essas testemunhas se unem ao grupo de agressores ou não defendem os alvos por medo de se tornarem a próxima vítima, ou ainda para se manter pertencentes ao grupo e não serem excluídos (Fante, 2005).

Tognetta e Vinha (2008) chamam a atenção para o fato de que

o que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário às ações injustas. Por sua vez, essa indignação é proveniente de um 'estar sensível' ao sentimento do outro, de uma espécie de co-mover-se ao outro (p.13).

Embora a ausência de empatia possa ser um dos fatores que facilitam a existência de bullying entre os jovens, tais como os estudos de violência, não há como

selecionar uma causa única que justifique sua ocorrência nas escolas. Desta forma, o bullying frequentemente começa pela não aceitação de uma diferença, seja ela qual for. Geralmente essa diferença envolve características como religião, raça, orientação sexual, estatura física, peso, cor dos cabelos e deficiências (visuais, auditivas e/ou vocais). Assim, pode ser uma diferença de ordem social, sexual e física; ou estar relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais (Fante, 2005).

Contudo, muito mais do que uma característica do alvo, Olweus (1993, citado por Antunes, 2010) chama atenção para o fato de essa intimidação estar mais relacionada à necessidade do agressor de encontrar “desvios”, do que à existência dessas diferenças em si, já que, a priori, não existe uma pessoa perfeita, havendo sempre um ponto que foge dos padrões estabelecidos. Além do mais, tão importante quanto conhecer as motivações para as agressões, é também pesquisar as características do alvo que o colocam nessa posição de submissão e o mantém nesse papel frente aos autores, bem como essa violência afeta o bem-estar dos envolvidos.

### **1.2.3. Consequências negativas do bullying**

Como descrito no tópico anterior, a participação no bullying pode se dar de diversas formas, no entanto, de modo geral observa-se consequências negativas para todos os envolvidos. Deste modo, torna-se de suma importância compreender o bullying não apenas como um fenômeno social, por ter relação direta com a violência e os arranjos sociais que os potencializam, nem somente escolar, por ter sua maior ocorrência na escola; mas também como um problema de saúde pública, já que interfere diretamente no bem-estar dos envolvidos.

Como pode ser percebido na literatura supracitada, o bullying traz comprometimento que vão desde a esfera biológica, como dores de cabeça e insônia, até campos das relações interpessoais e psíquicos, como baixa satisfação com a vida e bem-estar. Não obstante, mesmo tendo ciência dessa esfera mais ampla, para o presente trabalho, está sendo realizada uma ênfase na relação entre o bullying e o bem-estar psicológico (BEP).

Os estudos do bem-estar como o aspecto positivo da saúde, para além da ausência de doenças, trouxeram para as discussões não apenas os aspectos individuais e ambientais, mas também coletivos e sociais, bem como os transtornos psíquicos leves. Os estudos, nessa perspectiva, têm como grande representante Goldberg que, em 1962, chamou atenção para o fato de que muitas pessoas, mesmo aparentemente saudáveis, podem estar sofrendo de pequenos transtornos psicológicos (Siqueira & Padovam, 2008).

Os estudos nessa temática vêm sendo desenvolvidos com base em duas perspectivas: a eudaimônica e a hedonista. A primeira dessas perspectivas, também denominada Bem Estar Psicológico (BEP), tem sua base nos estudos de Ryff, iniciados na década de 80, e compreende esse construto a partir de seis dimensões, a saber: (1) autoaceitação, considerada o aspecto central da saúde mental, já que atitudes positivas sobre si são a base para um funcionamento psicológico positivo; (2) relacionamento positivo com outras pessoas, descritos a partir da empatia e afeição; (3) a autonomia são seus indicadores, o locus interno de avaliação e independência acerca de aprovações externas; (4) domínio do ambiente, a partir da participação e do controle do seu meio; (5) propósito de vida, com objetivos e significados; e (6) crescimento pessoal, visto como a abertura frente às novas experiências (Albuquerque, Martins, & Neves, 2008).

Esse modelo pressupõe que déficits nessas dimensões colocam em risco a saúde do sujeito, sendo que os níveis de alteração psíquica variam em cada indivíduo a depender dos seus atributos pessoais. A justificativa para isto está no fato de esses atributos funcionarem como moderadores do impacto que os fatores ambientais têm sobre a saúde. Segundo definição utilizada por Silva (et al, 2007), o bem-estar pode ser compreendido como o grau em que cada pessoa julga favoravelmente a sua qualidade de vida como um todo.

Em pesquisa realizada com adolescentes a fim de verificar os fatores associados ao seu bem-estar, foi constatado que as variáveis baixo nível sócio-econômico e baixa escolaridade dos pais apresentam associação negativa com o bem-estar psicológico. Entre as variáveis relacionadas aos comportamentos em saúde, essa relação negativa foi percebida nos seguintes pontos: sedentarismo, tabagismo e ingestão ou abuso de bebidas alcoólicas no último mês. Já a religião esteve associada positivamente aos níveis de bem-estar (Silva et al, 2007).

Na busca pela verificação das consequências que o bullying pode ter na qualidade de vida dos sujeitos, Matos e Gonçalves (2009) enfatizam o fato de a satisfação com a vida estar associada negativamente e significativamente com todos os tipos de bullyings. Já o consumo de álcool e tabaco está associado positivamente e significativamente com todos os comportamentos de bullying. Nesse mesmo estudo, as autoras concluíram que os comportamentos de consumo de álcool, porte de arma e as percepções relativas à insegurança na escola e à baixa satisfação com a vida, estão associados ao envolvimento com o bullying. Porém, quanto ao consumo de tabaco, este esteve associado somente aos alvos de boatos e piadas sexuais (tipo de bullying mais frequente), sendo analisados pelas pesquisadoras como um mecanismo de fuga adotado pelas vítimas.

Não obstante haja essas diferenciações de papéis, o bullying traz consequências negativas para todos os seus envolvidos, sejam elas imediatas ou tardias (Lopes Neto, 2005). Para aqueles sujeitos que vivenciam o bullying como alvo da agressão tem-se como consequências, além do sofrimento, a queda no rendimento escolar e comprometimento no desenvolvimento social e emocional; comportamentos agressivos ou depressivos e sintomatologias de fundo psicossomático, como: enurese, taquicardia, cefaleia, insônia, ansiedade, estresse, pensamento de vingança e suicídio, além do uso e abuso de substâncias químicas (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008; Cordeiro, Pepler, & Craig, 2009; Moura, Cruz, & Quevedo, 2011).

Em longo prazo, Lopes Neto (2005) destaca que pessoas que sofreram bullying quando crianças são mais propensas a desencadear depressão e baixa autoestima quando adultos. Ainda segundo esse autor, quanto mais jovem for a criança alvo de bullying, maior será o risco da mesma apresentar problemas associados a comportamentos antissociais quando adultos, o que, conseqüentemente, pode acarretar na perda de oportunidades, como instabilidade no trabalho e dificuldade em estabelecer relacionamentos afetivos duradouros.

Para os autores do bullying, observa-se como consequência negativa o distanciamento e falta de cumprimento das metas escolares e a projeção de condutas violentas para vida adulta, tornando uma pessoa de difícil convivência. No que tange às testemunhas desta prática, pode-se ter, em curto prazo, o sofrimento causado pelo medo de se tornar o próximo alvo e/ou a culpa por não ter colaborado para acabar com a cena de violência presenciada (Lopes Neto, 2005).

Desta forma, sejam por consequências mais graves, como chacinas e suicídios em colégios, ou pelas patologias e sofrimentos já comentados, a temática se torna ainda mais relevante, tanto academicamente, como socialmente. Além disso, esses pontos

colocam a temática dentro da pauta da saúde pública, já que interfere diretamente na qualidade de vida e bem-estar dos jovens.

No entanto, embora a literatura supracitada seja enfática em demonstrar as consequências negativas do bullying, deve-se ler esses dados de forma crítica e compreendê-los como uma probabilidade e não como um determinismo absoluto. Um exemplo dessa probabilidade não absoluta é que os sujeitos, mesmo que em um momento tenham sido alvos, não significa que irão se manter nessa relação, sendo o apoio de outras pessoas um importante fator para a mudança de papel (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Entre essas outras pessoas estão os amigos, responsáveis por uma proteção contra o bullying e produtores de bem-estar entre os adolescentes (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999).

Seguindo esse aporte teórico do apoio social, King, King, Fairbank, Keane e Adams (1998) sugerem que após um trauma, por exemplo, o bullying - este recurso psicossocial - atua tanto na resistência às consequências negativas, quanto na recuperação destas, impedindo que se mantenham em longo prazo. Além disso, o bullying não é único evento que ocorre nas vidas desses adolescentes, logo, não se pode atribuir os fatos negativos vivenciados aos sujeitos somente a ele, tal como foi ressaltado nos estudos de Rivers e Cowie (2006) acerca das tentativas de suicídios e comportamentos de automutilação.

#### **1.2.4. Produções científicas acerca do bullying**

Além da gravidade do problema observado pelas suas consequências negativas descritas no tópico anterior, este tema vem ganhando notoriedade também pela sua incidência, o qual tem mostrado um aumento nos últimos anos (Bandeira, 2009) e

incentivado novas pesquisas. Muito embora valha ressaltar que ainda são poucos os estudos na temática, principalmente aqueles que fazem uma ligação entre esse fenômeno e outras variáveis sociais.

Portanto, buscando conhecer o perfil das pesquisas empíricas realizadas e publicadas no Brasil acerca do bullying, foi realizado um levantamento a partir de bases eletrônicas sobre o assunto em destaque. Como critérios foram utilizados os seguintes pontos: pesquisa empírica sobre bullying; ter sido realizada em cenário brasileiro; apresentar o termo bullying nos descritores; ser artigo completo publicado em periódico ou dissertação e tese, disponíveis na internet. Desta forma, não participaram dessa análise trabalhos de conclusão de curso, anais de congressos ou publicação em periódicos internacionais.

Nos resultados desta pesquisa (realizada em junho de 2012) observa-se que ainda são poucas as produções científicas (20 trabalhos publicados no Brasil) com base em pesquisas empíricas que envolvam o bullying entre crianças e jovens brasileiros e publicadas em meios públicos, nos quais podem ser acessadas por profissionais de diversas áreas, além de pesquisadores. Esses estudos começam em 2004 (Catini, 2004), mas têm em 2009 e 2010 os anos com maior publicação, representando juntos 64,7% das publicações, sendo 29,4% e 35,3% em cada ano, respectivamente. No que se refere ao formato da produção, a maioria se deu através de artigos em periódicos (64,7%), seguidos de dissertações (23,5%) e teses (11,7%). Ressalta-se que aqueles artigos que foram publicados com o mesmo material de dissertações ou teses não foram contabilizados, uma vez que se tratam dos mesmos objetivos e dados, sendo considerada somente a dissertação ou a tese.

Nesse levantamento também foi possível perceber o perfil das pesquisas que vêm sendo realizadas no Brasil. A maioria (47%) trata-se de pesquisas descritivas que

relatam o número de sujeitos envolvidos em ocorrência do bullying, bem como os sentimentos e pensamentos que essa violência gera nos participantes (Francisco & Libório, 2009; Grossi & Santos, 2009; Nogueira, 2007; Carvalho, Trufem, & Cardoso de Paula, 2009; Malta et al, 2010b; Moura, Cruz, & Quevedo, 2011). Em 29% das pesquisas observou-se a relação do bullying com outra variável, como autoestima (Bandeira, 2009), violência intrafamiliar (Pinheiro, 2006), ansiedade e depressão (Silva, 2010; Binsfeld & Lisboa, 2010), transtorno de estresse pós-traumático (Williams, D’Affonseca, Correia, & Albuquerque, 2011), estigma (Silva, 2006), condutas pró-sociais (Calbo et al, 2009) e imagem corporal (Levandoski, 2009). Os demais estudos versaram sobre Representações Sociais (Bernardini & Maia, 2010) e gestão (Mascarenhas, 2006; Campos & Jorge, 2010), percepção dos professores (Toro, Neves, & Rezende, 2010; Ferreira, Rowe, & Oliveira, 2010), por exemplo. Vale ressaltar ainda que esses trabalhos centraram-se nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, havendo somente uma pesquisa publicada com dados do Nordeste (Rio Grande do Norte).

Além desse panorama acerca das pesquisas nacionais, foi realizada uma busca nos periódicos da CAPES e com a palavra-chave bullying foram localizados 4.485 resultados. Destes, grande parte foi publicado nos últimos 5 anos (2.736) e em formato de artigo científico (3.409 produções). O idioma com maior publicação encontrada nessa pesquisa foi inglês (4059).

Além desse número amplo de publicações, grifa-se que os temas abordados juntamente com o bullying são diversificados, a saber: coping (Puhl & Luedicke, 2012; Flanagan, Vanden Hoek, Ranter, & Reich, 2012); suporte social (Holt & Espelage, 2007; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012); depressão (Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2010; Wang, Nansel, & Iannotti, 2011); vitimização de bullying e automutilação

(McMahon, Reulbach, Keeley, Perry, & Arensman, 2012); personalidade (Book, Volk, & Hosker, 2012); autismo e vitimização (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012); avaliação de programas anti-bullying (Sahin, 2012a; Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä, & Salmivalli, 2012); cyberbullying (Sahin, 2012b; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012); relação com o nível de desesperança (Siyahhan, Aricak, & Cayirdag-Acar, 2012); coocorrência com substâncias psicoativas (Luk, Wang, & Simons-Morton, 2012; Radliff, Wheaton, Robinson, & Morris, 2012); imagem corporal (Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein, & Due, 2012); bem-estar (Nishina, 2012); vitimização entre imigrantes (Mendez, Bauman, & Guillory, 2012); suicídio (Hepburn, Azrael, Molnar, & Miller, 2012); e vitimização e risco de automutilação (Shah, 2012).

No contexto brasileiro, diferente do que ocorre na produção internacional, o número limitado de estudos científicos acerca do bullying parece ir de encontro ao que comumente se nota em campo, como o alto índice dessa violência e interesse por parte dos profissionais da educação em discutir e buscar soluções em relação ao tema. Uma possível explicação para isso pode ser interpretado pela resistência com a qual o assunto vem sendo tratado na academia, visto como “modismo” ou “novo nome para um problema antigo”. Entretanto, o presente estudo parte da compreensão que essa nova nomenclatura teve sua importância na medida em que transformou em “problema” uma temática até então vista como “brincadeira”, e a universidade, enquanto local de produção de conhecimento científico, deve contribuir para essa discussão, buscando responder à demanda social.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de dados que reflitam a realidade do Nordeste, mais especificamente em Sergipe, acerca dessa temática, já que cada local possui peculiaridades que podem ser fundamentais para compreensão e intervenção desse quadro. Este trabalho, diferente dos demais, acrescenta o preconceito como

variável que tenta explicar o bullying, bem como a sua relação com o bem-estar nas diferentes situações de vivência – alvo, autor, alvo/autor e testemunha.

Diante de tudo o que foi discutido, percebe-se que esse modelo de naturalização do bullying ainda não foi totalmente superado, necessitando de mais discussões, tanto dentro do meio acadêmico, quanto com a comunidade, já que a temática vem se inserindo cada vez mais no cotidiano das pessoas e ganhando espaços nas normas legais que orientam as relações interpessoais, tanto em leis já sancionadas quanto em tramitação.

Atualmente, existem quatro cidades com projetos de lei aprovados que versam sobre bullying. A primeira delas foi sancionada em São Paulo no ano de 2007 (lei nº350), e no seu objetivo destaca que o Poder Executivo fica autorizado a instituir o Programa de combate ao bullying, a ser desenvolvido tanto em escolas públicas quanto privadas e com participação interdisciplinar e comunitária. Nessa mesma cidade, em 2009, foi acrescida uma lei a qual determina que escolas públicas municipais de educação básica devem incluir em seu projeto pedagógico atividades de conscientização, prevenção e combate ao bullying escolar. Ainda em 2009, essa mesma proposta foi implantada na cidade do Rio de Janeiro através da aprovação da lei nº 5.089/09.

Acrescentando a esse ponto, a lei no Rio de Janeiro determina punição às escolas que não denunciarem as práticas de bullying. Tal como descrito na lei, são ressaltadas ainda as ações de prevenir e combater tal prática nas escolas; capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; incluir regras contra o bullying no regimento interno da escola; orientar as vítimas e os agressores, por meio da pesquisa dos fatores desencadeantes de seu comportamento, sobre as consequências de seus atos. Além disso, as escolas

deverão manter o histórico das ocorrências dessa violência devidamente atualizado, e enviar relatório à Secretaria Municipal de Educação.

Porém, no Rio de Janeiro o combate ao bullying encontra-se limitado, já que no que tange à aceitação das diferenças sexuais, este é um tema vetado nas escolas municipais através da lei nº 1082/2011, a qual proíbe a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual. Tal como descrito no parágrafo único, enquadra-se nesse material todo aquele que contenha orientações sobre a prática da homoafetividade, de combate à homofobia, de direitos de homossexuais e da desconstrução da heteronormatividade.

Em 2010 o estado do Rio Grande do Sul, através da lei 13.474, prevê políticas públicas contra o bullying em escolas da rede estadual e também privadas de ensino básico e de Educação Infantil. Para isso, faz parte dessa prevenção a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para diagnosticar as situações de bullying. Além disso, a lei presume que vítimas de bullying e seus familiares tenham direito a apoio técnico psicológico, a fim de se minimizar os prejuízos que esse acontecimento pode ter nos sujeitos.

Mais recentemente, em 2011, através da lei 10.213, o município de Belo Horizonte objetiva impedir trotes violentos e bullying. Conforme essa lei, a Secretaria Municipal de Educação terá de criar um canal de denúncias por telefone. Ainda serão criados em todas as escolas equipes formadas por educadores e representantes da comunidade, buscando atuar com palestras e debates na orientação de pais e professores sobre as causas e efeitos do bullying.

Em nível nacional, tramita o projeto de lei 1011/11 o qual tipifica o bullying e o julga enquanto crime. A proposta previne pena de detenção de um a seis meses, além de multa. Em casos específicos, a pena pode aumentar. Nos casos em que envolver

agressão física, a pena será de detenção de três meses a um ano e multa, acrescida de sanção já prevista em lei para esse tipo de agressão. Se o bullying envolver discriminação, o tempo de pena passa para de dois a quatro anos, além de multa. Essa mesma pena será aplicada se as vítimas forem pessoas idosas ou com deficiência. Porém, quando comprovado a provocação por parte da vítima, o juiz poderá deixar de aplicar a pena. Destaca-se também, que a definição de bullying definida na lei é tida como a intimidação que ocorre em ambiente de ensino ou em razão de atividade escolar, sendo, portanto, o ambiente decisivo para sua determinação e consequente aplicação da lei.

No meio acadêmico, tal como tipificado no projeto de lei, uma das possibilidades de se pensar essa realidade seria relacionando o bullying ao construto do preconceito, já que ambos se referem a uma não aceitação das diferenças. Nessa diferenciação entre os grupos e seus membros, se criam uma forma de relação na qual se tem um “nós” formados pelos sujeitos que se identificam como semelhantes, e os “outros” dos quais se buscam distanciar e distinguir, a fim de se preservar a sua integridade – mesmo que sob uma perspectiva mais sutil que não é vista como discriminação.

Nessas relações não são considerados os aspectos positivos da diferença, mas sim uma realidade negativa da mesma, na qual o outro é marginalizado e excluído em virtude dos aspectos negativos atribuídos a ele. Como resultado tem-se a diferença colocada no patamar de desigualdade, sendo este um dos componentes do preconceito (atribuições de aspectos negativos ao exogrupo) e o bullying como sendo uma das formas de se externalizar essa atitude em violência pela não aceitação entre pares.

Ao seguir essa perspectiva, busca-se uma compreensão para a ocorrência do bullying através do processo do preconceito, sendo esta uma possível base cognitiva

para sua ocorrência. Além disso, tal discussão se torna de suma importância no campo da Psicologia Social em vista desta ciência só ser possível através das relações entre os sujeitos, já que o “Eu” só pode existir pelo seu contato e reconhecimento com o “Outro”, formando assim a subjetividade humana e os processos intra-interpessoais e grupais.

Com esse objetivo, no próximo capítulo são expostas as considerações teóricas e empíricas que buscam sustentar essa relação entre o bullying e o preconceito. Para tanto, fez-se necessário, inicialmente, esclarecer o conceito de preconceito com o qual está se trabalhando, suas formas de manifestação, como este influencia o bullying e como vem sendo pesquisado no Brasil. No entanto, por preconceito ser um campo muito vasto, e para fins de delimitação desta pesquisa, uma forma específica de preconceito é abordada, a homofobia.

## CAPÍTULO II

---

Como já foi descrito anteriormente, o presente trabalho busca uma compreensão acerca da relação entre os eventos de bullying e preconceito no contexto escolar. Para tanto, uma vez que já foi explicitado o seu conceito no capítulo anterior, aqui é apresentada a compreensão que se tem acerca do preconceito. Com a amplitude desse construto e dos dados presentes da literatura que chamam atenção para a presença da homofobia nas escolas, realiza-se, ainda, um recorte acerca desse tipo de preconceito. Por fim, este capítulo é concluído por uma revisão de literatura nacional em torno dos trabalhos que aproximam o bullying e a homofobia.

### **2.1. Preconceito**

Pensando os estudos acerca do preconceito em nível de Brasil, observa-se que até a década de 90 os trabalhos brasileiros nessa temática eram inexistentes nos manuais de Psicologia Social, parecendo ser os brasileiros indiferentes ao tema já abordado nos EUA desde a década de 20. Ressalta-se que essa indiferença pode ser justificada, entre outros motivos, pela crença de que o Brasil não era um país no qual houvesse preconceito racial (Lima, 2011).

Em relação ao conceito, tem-se de modo simplificado, que o preconceito pode ser compreendido como uma atitude hostil ou negativa em direção a um determinado grupo, baseada em generalizações incompletas ou deformadas (Aronson, 2002). Essa generalização, ou seja, a atribuição de características idênticas às pessoas que compõem um mesmo grupo, recebe o nome de estereótipo.

Segundo revisão realizada por Techio (2011), além do processo de generalização, os estereótipos podem ser conceituados como um processo humano duradouro e de difícil mudança, dado o seu caráter rígido e consensual, mesmo sendo controlado por influências sociais e individuais. Assim, essas estruturas cognitivas são crenças, conhecimentos e expectativas socialmente compartilhadas acerca de um determinado grupo, funcionando na significação das condutas dos seus membros, na diferenciação e justificativa dos comportamentos entre os grupos.

Tal processamento cognitivo de generalização não necessariamente está relacionado a um processo negativo, visto que pode ser benéfico na medida em que é funcional e adaptativo, pois agiliza e simplifica uma leitura de mundo. Em outras palavras, atua como espécie de um atalho mental, podendo ser correto, incorreto, positivo ou negativo (Techio, 2011). É no estereótipo pejorativo e incorreto que se encontra seu aspecto negativo, podendo influenciar na percepção que se tem da outra pessoa e enviesando a forma como esta é enxergada, já que sempre se busca por pontos que reforcem o rótulo empregado, influenciando os comportamentos dirigidos a essa pessoa que, na maioria das vezes, é atravessada pelo desrespeito e violação dos seus direitos.

Diante do exposto, importante salientar que os estereótipos positivos e negativos fazem parte dos processos cognitivos humanos, porém, em pessoas preconceituosas, são ativados os estereótipos negativos (Augoustinos & Walker, 1995 citado por Nunan, 2003). Essa generalização desempenha, a depender da situação, a função tanto de causa quanto de consequência do preconceito, e ambas geram a discriminação.

Uma vez compreendido os conceitos acima, pode-se definir preconceito como “uma atitude a nível individual entre grupos e seus membros que cria ou mantém hierarquias nas relações entre os grupos” (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010,

p.7). Desta forma, o preconceito social pode ser compreendido como a articulação entre estereótipos desfavoráveis associados a sentimentos de rejeição, resultado de comportamentos discriminatórios.

Quando se fala em preconceito como produto de arranjos sociais e culturais, significa falar que esse processo é transmitido a partir do convívio com outras pessoas, no qual se é aprendido contra quem e como manifestar esse preconceito (Lima, 2011). A partir do contato social pode-se aceitar ou rejeitar essa norma que orienta comportamentos discriminatórios. Assim, uma vez assumida essa perspectiva histórica e social do preconceito, tem-se que investigar e intervir não apenas nas normas, crenças e atitudes preconceituosas, mas também nos arranjos sociais, econômicos e políticos que produzem essas crenças e normas (Rex, 1992 citado por Lima, 2011). Vale ressaltar ainda que essa ênfase nos aspectos históricos para o estudo do preconceito só passou a fazer parte da Psicologia nas décadas de 60 e 70 com teorias sobre normas sociais e identidade social.

Ao longo dessa história e das diversas formas de se entender o preconceito, embora possa ter observado uma variedade nos tipos de preconceito e nos grupos alvos das discriminações – por exemplo, racismo, homofobia, idadeísmo, sexismo e vários outros –, de acordo com Lima (2011), essas diferentes formas possuem alguns pontos comuns, são eles:

a) a ênfase e hierarquização da diferença entre os grupos; b) os sentimentos de antipatia contra alguém, simplesmente porque pertence a um grupo; c) a uniformização ou homogeneização dos membros do grupo, alvos de preconceito; d) uma resistência social e cognitiva à desconfirmção de crenças e expectativas negativas em relação a esse grupo, mesmo quando as evidências favoráveis ao grupo são fortes. Como também a essas formas de preconceito e construção de ‘modelos de ser’, ou protótipos, que atuam como normas que definem quem é ‘adequado’ e quem não é (Lima, 2011, p.458-459).

Tal como tido até o momento, os estudos de preconceito apresentam uma história ainda recente no Brasil, sendo que os pontos comuns citados continuam

investigados no cotidiano das relações. Também como destacado na compreensão que se tem de preconceito, observa-se que este é visto como um fenômeno social por possuir uma história de construção, estando em constante movimento. Esse movimento é processado, por exemplo, a partir das normas sociais e vão ter importante influência nas expressões do preconceito. Dentre essas normas destaca-se a norma do igualitarismo imposta à sociedade a partir da Segunda Guerra Mundial. Com base nesse novo contexto social, o preconceito foi se modificando e os estudos atualmente centram suas investigações para o que Lima e Vala (2004) vão denominar de “novas expressões do preconceito”.

## **2.2. Novas expressões de preconceito**

Nesse novo contexto de normas sociais do igualitarismo e leis antipreconceito e antidiscriminação, as pessoas nutrem em si o preconceito, contudo, possuem um autoconceito de não preconceituosas, já que aprenderam que esta não é bem vista socialmente. Dessa forma, acaba-se por instaurar um conflito, pois ao mesmo tempo em que as pessoas manifestam comportamentos discriminatórios, possuem uma autoimagem que é incompatível com essa conduta. Como solução para essa tensão, utiliza-se justificativas que expliquem seu comportamento de forma não preconceituosa, evitando que sejam censuradas nem por si, nem pelos seus pares. Esse modelo é denominado Modelo da Discriminação Justificada (Pereira, Vala, & Costa-Lopes, 2010).

Em relação às normas que orientam o acontecimento ou evitação do comportamento discriminatório, destacam-se os valores do igualitarismo como estando relacionados às normas do antipreconceito (Katz & Hass, 1988). Em oposição, os

valores da meritocracia (competitividade, hierarquia e mérito) são responsáveis por ativar o preconceito e o comportamento de discriminação (McCoy & Major, 2007; Pereira, Vala, & Costa-Lopes, 2010; Sears & Henry, 2003).

Assim, no momento histórico de democracia, no qual todos devem ter seus direitos assegurados e o “politicamente correto” começa a vigorar como norma de convivência com a diferença, o preconceito vem ganhando nova roupagem, se tornando mais indireto, sutil e velado, mas do mesmo modo, presente.

A afirmativa acima pode ser observada no fato de a postura explícita do preconceito, facilmente percebida no período anterior à Segunda Guerra Mundial, ter se tornado mais camuflada, o que tomou uma dificuldade a ser superada pelas medidas em Psicologia. Em outras palavras, mesmo sido observada uma redução nos valores das mensurações do preconceito, estes achados não podiam ser associados simplesmente à diminuição do preconceito na atualidade, mas sim a uma mutação, na qual o mesmo passa de uma esfera pública e explícita para um caráter mais privado e implícito. Segundo Lima (2011), essa mudança pode ser compreendida a partir das novas lógicas políticas da democracia, igualdade e normas antidiscriminatórias, vigentes no período pós Segunda Guerra Mundial.

Esse arranjo social e político produziu mudanças na forma como o preconceito é manifestado e, conseqüentemente, no modo como o mesmo é estudado. Embora haja diversas maneiras de se conceituar essas “novas expressões de preconceito”, e cada uma delas possuam suas especificidades – preconceito moderno (McConahay, 1976); preconceito simbólico (Sears & Henry, 2003); preconceito ambivalente (Katz & Hass, 1988); preconceito sutil (Pettigrew & Meertens, 1995) – de modo geral, as teorizações possuem uma base comum: o fato de os sujeitos não desejarem ser preconceituosos. Essa postura leva estas pessoas a se autodenominarem inclusivas, ainda que esteja

presente nelas um desagrado e aversão à diferença percebida nesse “outro”. Desse modo, não declaram uma associação entre o exogrupo e aspectos negativos, mas também não atribuem aspectos positivos aos mesmos. Pelo contrário, as avaliações positivas são relacionadas ao endogrupo.

No entanto, mesmo contendo pontos comuns, o preconceito dirigido aos diferentes grupos sociais não se expressam da mesma forma, uma vez que estes são percebidos de formas diferenciadas. Um exemplo dessa diferenciação pode ser dado na invisibilidade do preconceito dirigido contra idosos (idadismo); nos avanços conquistados pelos grupos de mulheres e negros os quais já se têm atribuído socialmente uma conotação de crime à discriminação com esses grupos; e o caso da homofobia, que atualmente continua sendo o preconceito mais aceito socialmente, portanto, menos camuflado.

### **2.3. Preconceito contra homossexuais: O caso da homofobia**

Nesse contexto social de camuflagem do preconceito, Lima (2011) chama atenção para o fato do preconceito contra homossexuais parecer ainda não estar sob a norma do não-preconceito, podendo ser percebido de forma violenta e pública, tal como acontecia com os negros no século XIX. Concordando com essa perspectiva, alguns estudos indicam que essa norma do igualitarismo, no qual é preconizado que “todas as pessoas têm direitos iguais”, parece não ser tão simples para orientar os comportamentos quando a minoria em questão são os homossexuais (Moradi, Van Den Berg, & Epting, 2006; Torres & Faria, 2008). Diferente dessas pesquisas que revelaram o preconceito flagrante frente a grupos não heterossexuais, outros estudos têm

demonstrado a existência de um preconceito mais sutil com esse grupo (Lacerda, Pereira, & Camino, 2002; Falcão, 2004).

Com a percepção dessa diversidade nas pesquisas, Castillo, Rodriguez, Torre, Peres e Martel (2003) propuseram a elaboração de uma escala de preconceito sutil e manifesto contra homossexuais, elaborada a partir da adaptação da escala de racismo de Pettigrew e Meertens (1995). Esses autores tinham como objetivo verificar se tal como no racismo, a homofobia vinha assumindo um caráter mais sutil e privado de preconceito. Vale destacar que a pesquisa demonstrou, a partir da análise fatorial e consistência interna, que as atitudes negativas são semelhantes em ambos os processos (racismo e homofobia), tendo iguais dimensões nos preconceitos.

Segundo Castillo (et al, 2003), o preconceito manifesto tem como fatores a rejeição, a intimidade e a percepção de ameaça que esse grupo representa, enquanto a homofobia sutil estaria fundamentada na diferença de valores entre os grupos e na ausência de sentimentos positivos.

No caso do preconceito contra homossexuais, é importante compreender que até então naturalizada, a heteronormatividade – postura que coloca o modo de se relacionar heterossexual como sendo o “correto” em detrimento das relações entre pessoas do mesmo sexo –, só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é socialmente produzido e conseqüentemente passível de problematização, a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos da sexualidade.

Anterior a esse momento, a naturalização da heterossexualidade e as explicações biologicistas e religiosas – que colocavam respectivamente a homossexualidade no quadro das patologias e condenavam essa prática afirmando ser pecado – fez com que até meados do século XX o preconceito sexual e as práticas discriminatórias, frente às minorias sexuais que formam o grupo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis,

Transexuais e Transgêneros), fossem negligenciados pelos estudos científicos (Cerqueira-Santos & DeSouza, 2011).

Em suma, essa compreensão acerca da homossexualidade pode ser dividida em quatro concepções e momentos históricos, a saber: (1) a visão da homossexualidade como pecado, embasada nas concepções religiosas; (2) a desta como doença – fruto do próprio termo “homossexualismo”, criado por um médico em 1869 e apoiado por uma legislação e pela Psicologia, sendo esse termo excluído pela Organização Mundial de Saúde somente em 1985; (3) uma concepção neutra, impactada pelos movimentos feministas e reivindicatórios da década de 60; e (4) visão da construção social, já que a homossexualidade ao longo da história foi percebida de diversas formas (desde positiva, como a transmissão de conhecimento entre os homens, até negativa, como responsáveis por castigos, como catástrofes naturais) e só pode ser compreendida dentro de um cenário social e cultural.

Desta forma, assim como ressaltado por esse quarto ponto comentado acima, romper essa barreira do discurso religioso ou biologicista não foi suficiente para se pensar a heteronormatividade e a homofobia. Faz-se necessário compreender essa norma e esse preconceito para além de um processo cognitivo individual, e considerá-lo como envolvendo os arranjos culturais que estão implicados nesse processo. Uma vez que o Brasil, e dentro dele o Nordeste, é considerado como tendo uma cultura machista, com papéis bem demarcados de masculinidade, os estudos de gênero e sexualidade devem ser abordadas na ciência desse arranjo social.

De acordo com Louro (2010), ao pensar o grupo de homossexuais, esses podem ser considerados uma minoria social, não por representar um quantitativo menor, mas sim por ser um indicativo de como os grupos dominantes subordinam os que dele se diferem. Esse conceito retoma em sua base a comparação entre os grupos, no qual há

uma identidade legítima (homem, branco, heterossexual e de classe média) e todo aquele que foge a esse perfil é encarado como “diferente”. Vale destacar que essa diferença faz menção a determinados aspectos culturais, no caso aqui comentado, às marcas de gênero que tornam a nossa sociedade “generificada”.

No contexto dos estudos sobre a homossexualidade, é comumente observado o termo homofobia. Este foi utilizado pela primeira vez em 1969 pelo psicólogo George Weinberg, e embora essa nomenclatura tenha sua etiologia ligada a processos psíquicos individuais como a “fobia”, a literatura tem mantido o termo e atribuído a este uma nova formulação, assumindo agora os processos sociais e políticos (Nardi, 2010). Entende-se por homofobia o medo, ódio e aversão a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – de modo a orientar tratamentos discriminatórios – fazendo com que os homossexuais tenham seus direitos desrespeitados simplesmente pelo fato de irem de encontro aos protótipos de masculino e feminino (Borges, Passamani, Ohweiler, & Bulsing, 2011). Nessa lógica, haveria a ordem posta do biológico (macho-fêmea), que determina uma forma de sexualidade (heterossexual) e um comportamento social (masculino/feminino) (Borrillo, 2009). Trata-se, portanto, de um dispositivo de regulação da sexualidade que objetiva à manutenção da heteronormatividade (Teixeira-Filho, Rondini, & Bessa, 2011).

Assim, com a homofobia como a guardiã das fronteiras hetero/homo e de gênero masculino/feminino, a discriminação volta-se não apenas para aqueles que desenvolvem um comportamento afetivo-sexual com pessoas do mesmo sexo. São alvos também todos aqueles que ultrapassem a norma binária bem demarcada, como por exemplo, travestis, transexuais, bissexuais, homens afeminados e mulheres masculinizadas, já que estes se afastam do modelo de referência socialmente construído e imposto (Borrillo, 2009).

Tal compreensão situa esses estudos nas discussões acerca do gênero. Recente, o conceito de gênero surge no feminismo anglo-saxão na segunda metade do século XX como alternativa ao de papel social, já que este conceito mais antigo era visto como limitações por ter um caráter funcionalista e uma herança de compreensão organicista no modo de compreender as diferenças entre os sexos. Já o conceito de gênero traria atenção para as relações de poder e as assimetrias nas relações sociais marcadas pelo sexismo (Toneli & Araújo, 2009). Desta forma, esse conceito vem desnaturalizar, desconstruir o inerente, atribuindo às construções sócio-históricas, o que até então tinha uma conotação natural/ biológica, logo, se é algo natural, aquele que foge à regra é patológico (Galinkin & Idmael, 2011).

Os estudos de gênero, até então focados no local social da mulher e nas relações desiguais de poder entre os gêneros femininos e masculinos, somente no final da década de 80, início de 90, passou a expandir seus estudos para temas como: masculinidade, mudanças que vinham ocorrendo nas relações sociais entre os sexos, bem como outras identidades de gênero, como lésbicas, gays, transexuais, transgêneros e relações afetivas e sexuais para além do modelo heterossexual (Galinkin, Santos, & Zauli-Fellows, 2010).

Na sociedade ocidental, a construção se deu em torno do patriarcalismo, sistema no qual os papéis masculinos (esposo e pai) submetem a mulher à sua autoridade. Nesse contexto, incumbe à mulher o papel social do privado, passivo, sensível; enquanto que ao homem competem as atividades públicas, fortes e ativas. No entanto, embora durante muito tempo esse modelo tenha sido explicativo dos sistemas de relações entre os gêneros, atualmente se fala de uma valorização das características masculinas. Essa valorização poderia estar justificando o porquê dos homens que rompem esses papéis definidos de gênero estarem mais vulneráveis a se tornar alvos de preconceito do que as

mulheres que incorporam as características ditas masculinas. Seria como se estas tivessem progredido, enquanto que os homens estariam passando para um nível inferior (Strey, 2009).

Essa diferenciação dos gêneros aparece também nas relações entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, nas relações entre dois homens, aquele que possui características afeminadas está em uma relação desigual de poder com o masculinizado, sendo assim as características femininas desvalorizadas. Além disso, essa relação encontra-se não apenas nas relações de casais, mas entre os grupos de homossexuais bichas (afeminados/passivas) e bofes (másculos/ativos), sendo os primeiros mais estigmatizados no endogrupo (Rios, 2009). Nessa relação estreita, Madureira (2010) chama atenção para o fato de o sexismo funcionar como um obstáculo para a superação da homofobia, se retroalimentando nas práticas cotidianas.

Pelo fato de esses limites impostos para homens e mulheres extrapolarem os comportamentos afetivos e sexuais, e controlarem os comportamentos sociais, uma segunda distinção do termo homofobia é feita por Borrillo (2009), a saber: homofobia geral e homofobia específica. De acordo com este autor, a homofobia geral seria uma manifestação de preconceito contra todos aqueles que fujam aos padrões de masculino e feminino; já a homofobia específica agiria contra grupos de gays e lésbicas.

Como o termo homofobia e homossexual comumente se vinculam à homossexualidade masculina, alguns autores propuseram a utilização dos termos lesbofobia e transfobia para os grupos de mulheres homossexuais e transexuais, respectivamente (Asinelli-Luz & Cunha, 2011). Contudo, essas mudanças nos termos não são uma unanimidade na literatura, e em virtude de estarem mais coesos com as referências e produções científicas, no presente trabalho, os conceitos de homossexual e homofobia são utilizados para ambos os sexos.

Nessa mesma relação de legitimação/negação das diferentes formas de sexualidade, o modelo hegemônico de masculinidade impõe parâmetros do mesmo modo para os heterossexuais, levando os mesmos a afirmarem sua sexualidade e virilidade a partir de comportamentos agressivos. Assim, para construção de uma identidade masculina é demandado a recusa aos papéis sociais comumente relacionados ao feminino, como a delicadeza ou emoção. Nega esse estereótipo e assume-se como mecanismo psicológico o insulto àquele que foge à regra e viola o perfil do ser masculino. As humilhações sexistas são um desses mecanismos (Junqueira, 2009a).

Mesmo que tenha sido utilizado como exemplo o ideal de masculinidade, esse preconceito não se limita ao universo masculino, já que, em oposição a esse ideal de homem, também é criado um modelo de mulher sentimental e passiva. Este, por sua vez, quando não é correspondido se torna alvo de discriminação. Muito embora, dado os aspectos culturais de uma sociedade machista, é comum se observar na literatura a ênfase na homossexualidade masculina.

Diante de todo o exposto, o estudo em evidência compartilha da compreensão de que a homofobia poderia igualmente ser estendida para além de um comportamento individual de uma postura anti-homossexual, passando a ser lido a partir de diversos outros contextos, como no campo cultural, educacional, jurídico e político, entre outros. Ou seja, muito mais que uma agressão física, a homofobia pode ser vista como um fator de restrição para esses cidadãos que têm violados seus direitos mais básicos – o direito à vida, saúde e educação (Junqueira, 2009b).

Entre esses direitos, destaca-se o direito à educação que, embora assuma uma diversidade no Plano Nacional de Educação, na prática ainda é feita para alunos heterossexuais. Para diante do livro didático ou das normas escolares, essa violação se dá nas relações interpessoais e compromete diretamente esse direito dos jovens LGBTs

(lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) por terem estreita relação com a evasão escolar ou baixo desempenho acadêmico (Levandoski, 2009). Uma das manifestações possíveis dessa violação/violência pode ser observada na relação entre bullying e preconceito ou, mais especificamente, no bullying homofóbico, no qual alunos que fogem às normas estipuladas para homens e mulheres se tornam alvos de agressões e exclusões repetitivas entre seus pares.

#### **2.4. Preconceito e bullying**

Em busca de uma aproximação entre os conceitos de bullying e preconceito, compreende-se que ambas são dotadas de um sentido cultural e social, apesar de serem dirigidos para uma minoria (Antunes, 2010).

Além das características físicas do sujeito, seu grupo de pertencimento, local de origem e condições de vida podem também ser utilizados como pretexto para o bullying que, diferente de outras discriminações, manifesta-se de modo peculiar, seguindo os critérios já definidos no capítulo anterior. Um exemplo disso pode ser percebido no bullying sofrido por crianças de uma etnia diferente, e que em virtude disso são excluídas no ambiente escolar; nesse caso, o preconceito é a causa do bullying. Outra forma de preconceito que é manifestada comportamentalmente em bullying é a homofobia. Contudo, conquanto haja algumas semelhanças nesses conceitos, estes raramente são estudados juntos, mesmo que essa relação já tenha sido apontada como viável por outros autores (Espelage & Swearer, 2008).

Concordando com essa perspectiva, Antunes (2010) chama atenção para a ausência de motivação aparente e a intencionalidade de causar danos ao alvo, encontrados no conceito do bullying, possibilitando a aproximação entre esta prática e o

preconceito. Outra aproximação entre esses construtos são os fatores sociais que tornam alguns grupos-alvos mais vulneráveis (Antunes & Zuin, 2008), sendo o bullying, em alguma medida, uma das manifestações comportamentais do preconceito, se aproximando do que se chama de discriminação. Considerando-se que “a forma como o outro é percebido define os contornos das relações interpessoais” (Salles & Silva, 2008, p. 150) é fácil compreender como o preconceito interfere na percepção e, conseqüentemente, no comportamento, gerando a violência em suas diferentes faces.

Percebe-se que ambos os fenômenos, ou pelo menos, quando o preconceito é manifesto, parecem remeter à mesma base: a intolerância e à alteridade. Assim, essa intolerância quanto às diferenças, que compõem o preconceito, seriam a base para a agressividade irracional, que é o bullying. Essa cultura da intolerância é reforçada pela primazia do individualismo, da corrida desenfreada pelo bem-estar individual e do não reconhecimento do outro (Oliveira & Rosa, 2010). Logo, a diferença passa a ser sinônimo de inferioridade e logo é rejeitada. As regras de convivência passam a ser modificadas em virtude da conveniência momentânea, não havendo limite para o prazer.

Nesse cenário, o homem toma a si mesmo como modelo e estipula normas e pré-concepções que os demais devem seguir, fixando uma imagem social do outro. Contudo, quando esse outro não corresponde a essas expectativas, este se torna um problema social que “assusta e incomoda” e isso é utilizado como justificativa para atos de agressão e desrespeito (Salles & Silva, 2008).

Mesmo tendo esse ponto em comum, ambos se diferenciam na medida em que o preconceito vem passando para uma esfera mais privada e implícita. Essa mesma camuflagem parece não ocorrer com o bullying, o qual ainda é reforçado pela presença de um grupo de testemunhas que reforçam a sua ocorrência e motivam a ação do autor que se sente superior nessa relação.

Nesse contexto de intolerância e da diferença como desvio da norma, o preconceito é visto como a resistência às heterogeneidades grupais que, na busca pela manutenção da norma, reafirmam uma opinião formada. Vale ressaltar que, por norma, compreende-se o código comum na busca pela garantia da sobrevivência do grupo e os valores morais dos mesmos. Aliás, essa norma não é algo imutável, ela está sujeita as mudanças no tempo e contexto, não sendo algo universal, mas sim contextualizado (França, 1998).

No entanto, embora haja semelhanças, as diferenças entre preconceito e bullying devem ser destacadas. Uma delas é o caráter mais amplo que aquele assume nas relações intergrupais, enquanto que este se dá mais na esfera interpessoal, estando mais presente em um determinado público (crianças e adolescentes); o outro representa uma questão mais ampla presente nas mais variadas fases do desenvolvimento humano, envolvendo pessoas de diferentes gêneros, raças, idades, naturalidade e condição sócio-econômica. O bullying está mais voltado para uma esfera comportamental, enquanto que o preconceito envolve aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Por conseguinte, a manifestação do preconceito não se limita à esfera do bullying, ocorrendo de diversas formas, mas este pode ter o preconceito como sua motivação.

Assim, mesmo tendo uma base comum (colocando a alteridade como desigualdade), os conceitos aqui comentados não podem ser vistos como sinônimos, já que o preconceito exige uma leitura mais ampla das relações intergrupais. Além disso, destaca-se que a especificação de um conceito (bullying) contribui para trazer a tona novas discussões, que até então poderiam estar sendo negligenciadas. Porém, somente seu conceito descritivo é pouco para compreender essa realidade, fazendo necessária a comunicação com outros construtos, como estereótipos, discriminação e normas sociais, entre outros.

Desta forma, definido como manifestação comportamental de um preconceito, o bullying pode ser tomado como uma forma de discriminação. Essa discriminação, por sua vez, se diferencia das demais por ter uma série de critérios para sua classificação como tal, sendo um evento dentro das tantas possibilidades de discriminação.

## **2.5 Discriminação e bullying**

Uma vez observada essa aproximação entre o bullying e os comportamentos de discriminação, cabe aqui explicitar como esse conceito está sendo compreendido. Por discriminação entende-se um comportamento individual que cria, mantém ou reforça hierarquias entre alguns grupos ou membros destes (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010), sendo qualquer tratamento diferenciado, sutil ou não, de hostilidade, desprezo e agressão. Seguindo essa mesma opinião, Kruger (2004) o conceitua como

um tratamento injusto, quer dizer, uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável, proporcionado a uma coletividade humana ou individualmente a pessoas que a integram, precisamente porque são alvo de preconceitos sociais. Esse tratamento injusto pode assumir formatos diversos, dependendo da situação (Kruger, 2004, p.38).

Portanto, assume-se que a discriminação pode ser manifestada de diversas maneiras na sociedade. Seguindo esse conceito, pode-se pensar uma aproximação entre este fenômeno e o bullying, uma vez que quando este é motivado por preconceitos (por exemplo, racismo, sexismo e homofobia), pode ser entendido como um componente dentro dessa esfera maior. Dito de outro modo, seguindo os critérios de bullying como relação entre pares, periodicidade e relação desigual de poder, associada ao processamento cognitivo e afetivo do preconceito homofóbico, este pode ser entendido

como um tipo de discriminação, que na literatura está sendo especificado através do termo “bullying homofóbico”.

Tal como é proposto atualmente para a problemática em estudo, já em 1951, com a Lei Afonso Arinos (nº 1.390/51), a questão do preconceito e da discriminação deixa o anonimato e passa a ser alvo de punição legal. No entanto, nesse momento o foco estava ainda associado ao preconceito de raça. Somente com a Constituição de 1988 essa visão é ampliada a qualquer forma de discriminação e passa a ser considerada crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Destarte, o aporte jurídico tenta, a partir da punição, erradicar a discriminação e tentar garantir o bom convívio entre os cidadãos, bem como instaurar a igualdade de direitos para todos os sujeitos (Bandeira & Batista, 2002).

Analisando em um cunho jurídico e organizacional, Bandeira e Batista (2002) vão sinalizar que essas leis não foram suficientes para reverter o cenário de discriminação no Brasil em virtudes de três pontos principais: (1) o desconhecimento dos direitos por parte da população; (2) a presença dos valores que fundam o preconceito e a discriminação nos próprios agentes responsáveis pelo fazer jurídico no país; e (3) o excesso de formalismo e burocracia no campo jurídico o qual cria uma barreira de acesso para a população demandante.

Contudo, embora esses artifícios legais possam contribuir para a efetivação da norma antidiscriminação, estas não são suficientes para mudar o preconceito, mas sim para alterar a forma como este se manifesta: passando de uma esfera pública para a privada, de forma manifesta para sutil. Isso porque “a atitude do preconceito é a realização de leis sociais com base em valores morais, que nem sempre são ou nem sempre representam a lei jurídica vigente na sociedade” (Itani, 1998, p.124).

Desta forma, uma vez que as normas, leis e preconceitos são fenômenos sociais, ao se pensar o preconceito, a discriminação e o bullying, há de se considerar o contexto no qual este ocorre: o ambiente escolar. Porém, deve-se considerar que a escola está inserida em uma cultura mais ampla, e como tal, não está imune a ser um local de produção e reprodução de preconceitos. Assim, torna-se um desafio para a educação não apenas a alfabetização ou ensino do conteúdo programático com base nas ciências, mas também o ensino da convivência pacífica entre as pessoas e o respeito às diferenças.

São diversas as formas manifestadas de preconceito, a saber: religioso, regional, racial e sexual, entre outros, destacando-se aqui o preconceito sexual contra pessoas que possuem relações homoafetivas ou que são percebidas como tais, visto que somente essa percepção é suficiente para se tornar alvo desse preconceito e discriminação denominada homofobia (Borrillo, 2009). Nesse cenário de preconceito ainda pouco explorado, resta então ao sujeito que possui relações homoafetivas, três saídas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação, pois a norma heterossexual trouxe consigo uma rejeição declarada (Louro, 2007). No ambiente escolar esse preconceito e discriminação pode ganhar formas em diversas violências, entre elas o bullying, tornando possível o diálogo entre essas duas formas de relações grupais e interpessoais.

## **2.6. Preconceito e discriminação no contexto escolar: A questão da homofobia**

De acordo com Vianna e Ridenti (1998), a escola é um ambiente no qual facilmente são observadas as diferenças entre os gêneros, terminando em culminar no preconceito e na subordinação entre os mesmos. Essas diferenças podem ser observadas, por exemplo, nas propostas de atividades diferentes para meninos e

meninas, o estereótipo de que o professor de educação infantil deve ser uma mulher e esportes diferenciados entre os sexos.

Não obstante, mesmo sendo uma temática facilmente observada, esta problemática durante muito tempo esteve invisível nos estudos científicos, estando à diversidade étnica, sexual, religiosa e os preconceitos, negados no ambiente da escola ou camuflados pela diferença entre as classes, já assumidas nesse contexto (Vianna & Ridenti, 1998).

Itani (1998) faz uma reflexão no sentido de que é comum (o que não significa aceitável) que os preconceitos e as atitudes de diferenças façam parte do cotidiano escolar, na medida em que se leva para dentro do processo educativo aquilo que a sociedade é. Além disso, esse encontro entre as pessoas também é capaz de construir esses processos e não apenas reproduzi-los. Em sala de aula o professor não deve negar a existência da diferença, ela existe e como tal necessita ser vista. Porém, esse reconhecimento do diferente não implica uma desvalorização ou indiferença do mesmo (Itani, 1998). Ou seja, não se trata de negar as diferenças, mas sim de uma tentativa de mudança no quadro no qual “a diferença é utilizada como expressão de vitimização para favorecer interesses individuais” (Vianna & Ridenti, 1998, p.101). Esse fundamento se torna ainda mais relevante pela consideração de que o preconceito é a mola central para o processo de discriminação e da exclusão, por conseguinte da violência.

Significativo lembrar que para modificar esse quadro de preconceito é de suma importância promover atividades que estimulem a cooperação entre os diferentes grupos, para que estes possam ser percebidos como companheiros e não como rivais. Nesse contato a mudança de comportamento estaria alterando as atitudes e os preconceitos (Allport, 1979). Este meio é avaliado como mais adequado para promover mudanças se comparados à mera veiculação de informações corretas que se

contraponham ao estereótipo, já que esta estratégia já foi avaliada como não sendo eficaz, uma vez que as informações que se contradizem as crenças são frequentemente rejeitadas, ignoradas ou distorcidas (Nunan, 2003).

A prática da heteronormatividade e do preconceito contra homossexuais podem ser observados nos diversos espaços coletivos da sociedade, e segundo Louro (2007), na escola não acontece o contrário. Assim, os sujeitos que fogem à norma sexo/gênero/sexualidade e destoem da maioria social são colocados a margem. No âmbito escolar essa exclusão é refletida na elaboração do projeto curricular, no qual a atenção é voltada para aqueles que se encaixam no estereótipo concebido como “normal”.

Ainda sobre esse contexto, Junqueira (2009a) destaca ser esse um ambiente que

configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (p.15).

Na escola, assim como em outros contextos, a homossexualidade é encarada como “contagiosa”, o que promove a exclusão dessas pessoas, tendo o conhecimento de que a aproximação pode ser compreendida como uma identificação a tal identidade, o que vem a reforçar a marginalização desse grupo (Louro, 2007). Outro fator que contribui para tal fenômeno é a heterossexualidade presumida, o que faz com que os professores conduzam suas aulas como se naquele contexto todos fossem iguais e a homossexualidade não fizesse parte dessa realidade (Junqueira, 2009a).

O estudo da homofobia no ambiente escolar se torna relevante na medida em que a sexualidade ainda é encarada como um tema tabu nas escolas e com o público adolescente. A justificativa utilizada para não explanar a temática está centrada na representação de que esse conteúdo diz respeito à intimidade do aluno, logo, deve ser

vivenciada no espaço privado da família, não cabendo a escola tal função. Além disso, outra representação presente é a de que a abordagem do tema com jovens irá incentivar e instigar tal prática, sendo este, portanto, vedado (Dinis, 2011).

Um desses reflexos sociais acerca dessa questão é a concepção dos professores de que a escola não deve discutir a temática, ficando responsável somente por questões universais, isto é, a norma heterossexual. Logo, exclui-se a homossexualidade do currículo, mesmo das aulas de Educação Sexual, restringindo essas aulas a abordagens biológicas da sexualidade (Borges, Passamani, Ohweiler, & Bulsing, 2011). Essa visão também limita a função da escola na formação de cidadania e respeito aos direitos humanos, se isentando da sua responsabilidade no combate aos preconceitos e discriminações (Dinis, 2011).

Voltando ao conceito de homofobia geral, no contexto escolar, esse processo faz com que crianças e jovens sejam rotuladas como homossexuais mesmo sem terem nenhuma inclinação para o homoerotismo, simplesmente pelo fato de o menino ser delicado, gostar de dançar e a menina por jogar futebol, preferir azul e gostar de filmes de ação, entre outros. Essa visão, associada à ausência de uma postura institucional que busque romper essa lógica, torna comum nas escolas as expressões homofóbicas e o reconhecimento dessa prática como “brincadeira normal de adolescentes” pelos professores e, em consequência, são ignoradas (Borges, Passamani, Ohweiler, & Bulsing, 2011).

Essa cultura centrada na vivência hetero da sexualidade produz nos alunos homossexuais a necessidade de agregar qualidades na busca pela aceitação. Por exemplo, ter as melhores notas, ser o melhor amigo das meninas, esportista ou contador de piadas. Em alguns casos essa cobrança deixa de ser externa e é internalizada, estando presente mesmo na ausência daquelas pessoas que inicialmente produziram essa

necessidade, acompanhando o sujeito na sua história de vida e em diversos contextos (Junqueira, 2009a). Esse nível elevado de cobrança, a não aceitação e limitada inserção social podem ser consideradas algumas das razões para o alto índice de suicídio entre jovens homossexuais em outros países (Junqueira, 2009a). Vale ressaltar a inexistência de dados dessa natureza para o contexto brasileiro.

No cenário mundial, o Brasil se destaca como o país que mais matam homossexuais. Essa situação o caracteriza como um país homofóbico, já que designa este outro como inferior na medida em que desrespeita a dignidade humana. Nesse cenário, cabe refletir sobre a repercussão dessa cultura no âmbito escolar e de que forma essa cultura heterossexista está mediando as relações que estão presentes desde o ambiente escolar básico, passando por instituições de ensino superior e ganhando forma de homicídios no país (Borges & Meyer, 2008).

De tal modo, a escola e os demais contextos educativos tornam-se um espaço privilegiado de discussão do tema e propostas para diminuir a vulnerabilidade dessa minoria social na busca pela efetivação dos seus direitos já garantidos pela legislação brasileira na Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa influência da escola na mudança de paradigmas preconceituosos é ainda mais relevante se for considerada a sua participação nas histórias pessoais que lá são vivenciadas e que afetam diretamente na construção das identidades sociais, já que este é um dos primeiros locais de socialização de um sujeito. E que a depender de como essa socialização seja vivenciada, pode contribuir de forma positiva ou não, podendo estar associada a práticas que violem o direito de determinados grupos, por exemplo, o grupo LGBT.

Destarte, lidar com as diferenças e buscar o convívio saudável se tornou um dos grandes desafios para a escola, assim:

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (Fante, 2005, p. 91).

Observa-se, além disso, o despreparo da escola em lidar com o tema, já que esta aponta algumas dificuldades para justificar seu não enfrentamento à homofobia, a saber: a negação desse fenômeno no âmbito escolar; a hierarquização – nas quais outras questões sociais são colocadas como prioridades e o preconceito sexual é posto em segundo plano –; o apelo ao senso de oportunidade, em que a convivência sem preconceitos e os direitos dos homossexuais são colocados a cargo do tempo, sendo meta para as próximas gerações; e por fim, a antecipação fatalista, representada pela falta de esperança frente à mudança de uma sociedade homofóbica em uma sociedade verdadeiramente igualitária (Junqueira, 2009b).

Deste modo, é válida a discussão de que se apóie na escola um papel mais ativo contra tais violências, seja ela motivada pela homofobia ou, em um nível mais amplo, de desrespeito à alteridade, buscando romper com os discursos, dentro dessa instituição, a fim de colaborar para a manutenção dessas desigualdades e fornecer subsídios para que essas dificuldades sejam sanadas.

Segundo Junqueira (2009b) seria missão da educação,

tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória, requer, entre outras coisas, que nela a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e de enriquecimento. (...) O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – convém repetir, em favor de cada pessoa (p.404).

Por fim, pode-se refletir acerca do papel da escola e do fato do bullying pautado pela homofobia ir de encontro com o que propôs o Ministério da Saúde a partir do programa “Brasil sem homofobia” (Conselho Nacional de Combate à Discriminação,

2004) que, dentre outros pontos, ressalta-se as seguintes recomendações: Garantir segurança a todos, para que as minorias sexuais vivam em uma sociedade livre de violência; Promover paz, justiça e valorização da diversidade humana em todas as suas formas, inclusive dentro das famílias de origem; Educar as pessoas a fim de reduzir o estigma público baseado na orientação sexual e educar os jovens para que eles cresçam sem preconceito sexual.

## **2.7. Produções científicas sobre homofobia e bullying**

Essa dimensão cultural tão comentada anteriormente, além de tornar mais provável, pode indicar também o tipo mais frequente de bullying. Assim, tal como observado nos estudos já citados, uma vez que se vive em uma cultura heterossexista, o bullying motivado por preconceito contra homossexuais é normalmente observado (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2010).

Em pesquisa realizada por Toneli (2006), embora os jovens afirmassem que caso descubram que um amigo é gay, estes não se afastariam dele, apesar de fazerem piadas, se preocupam com o que os outros vão falar e necessitam de um acordo explícito no qual o amigo homossexual afirme que nunca “dará em cima dele”, definindo muito bem o limite dessa amizade. Em relação aos direitos dos homossexuais, nos grupos focais ficou bastante demarcado que estes merecem os mesmos direitos que os heterossexuais, porém, essa não foi uma visão unânime, sendo rejeitada pelos participantes do outro grupo focal.

Esses dados trazem uma discussão qualitativa de como ainda hoje a homossexualidade é colocada à margem do tema sexualidade, fazendo com que os sujeitos que assim são percebidos se tornem alvos de limitações nas suas relações

interpessoais. Além disso, os mesmos ainda se tornam fonte de agressões que, entre os jovens, recebe o nome de “piadas e brincadeiras”, mas que quando imposta a partir de uma relação desigual de poder e uma periodicidade, torna-se a motivação para o bullying, ocasionando todos os prejuízos e sofrimento que este pode acarretar.

Nessa temática de juventude dentro do ambiente escolar, preconceito sexual e violência, Abramovay, Castro e Silva (2004) observaram que entre seis formas de violência (atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar, andar armado e bater em homossexuais), bater em uma pessoa homossexual seria, para as meninas, o terceiro tipo de violência mais grave, enquanto que, para os meninos, essa seria a sexta (última) opção. Esse dado também parece dialogar com o fato de os meninos, além de mais preconceituosos, no que tange ao preconceito sexual, têm aparecido nas pesquisas como sendo os mais envolvidos no bullying (Fante, 2005; Bandeira, 2009), o que reforça a hipótese da relação entre homofobia e bullying. Chegando a haver relatos de agressão contra homossexuais, de desistência de alunos porque eram vítimas de agressões em virtude de serem homossexuais, bem como da indiferença da escola frente essa situação, ainda assim, há professores que relatam: “mas não é nada tão grave não” (Abramovay, Castro, & Silva, 2004, p.288).

O consentimento dessas práticas excludentes e legitimadas pelos atores escolares, como professores e demais funcionários, estruturam uma dinâmica institucional que ainda é pouco conhecida, se fazendo necessário mais pesquisas na área que permitam conhecer como a homofobia se manifesta no âmbito escolar e quais as causas e consequências dessa prática. Somente de posse de tal conhecimento poderão ser pensadas intervenções efetivas. Desta forma, o mapeamento da violência escolar, em especial frente a grupos minoritários, torna-se de suma importância para a implementação de políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Pesquisa realizada em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de ensino, adverte que, de modo geral, os professores afirmam não saber como abordar o tema da homossexualidade em sala de aula. A porcentagem desse tipo de resposta variou entre 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória. Ainda entre esse público, variou entre 12% e 20%, a depender do estado, aqueles que acreditam ser a homossexualidade uma doença. Esses preconceitos nos adultos acabam por se refletir em condutas passivas frente a cenas homofóbicas, ainda que essa passividade seja sinalizada pelas vítimas como mais traumatizante do que a própria passagem de discriminação diretamente. Os dados demonstram a urgente necessidade de diálogo com essa classe, uma vez que estes estão diretamente ligados à formação de opinião no ambiente escolar (Abramovay, Castro, & Silva, 2004). Dada essa realidade, Louro (2007) afirma ser a escola o lugar do desconhecimento e da ignorância em relação à sexualidade.

A pesquisa realizada com os alunos demonstrou que 33,5% dos meninos de Belém, entre 40%-42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória, assumem não gostar de ter colegas homossexuais na mesma sala de aula. Esse índice de rejeição em compartilhar o ambiente escolar com sujeitos homossexuais é ainda superior quando observado entre os pais desses alunos. No Distrito Federal foi encontrado o menor valor (17,4%). Os maiores valores foram observados nas capitais nordestinas Fortaleza e Recife, sendo 59% e 60%, respectivamente (Abramovay, Castro, & Silva, 2004).

Embora esses estudos supracitados não sejam específicos do bullying, mas sim apresentarem um quadro de violência escolar, é possível cogitar a relação entre homofobia e bullying. Nessa relação, uma vez que a cultura é um fator que interfere na incidência e nas formas como esse fenômeno pode se manifestar, o mesmo difere a

depender do país, da região ou ainda da escola no qual o sujeito está inserido, sinalizando a necessidade de estudos locais que possibilitem um diagnóstico e posteriormente uma intervenção.

Em pesquisa semelhante realizada com pais, funcionários e estudantes, observou-se que 35,6% dos entrevistados já haviam presenciado um episódio de humilhação e 18,7% de agressão física dentro do ambiente escolar em virtude do aluno ser homossexual. Porém, quando perguntado só entre estudantes, essa porcentagem foi para 63,6%, o que indica que a discriminação ocorre em geral na ausência de adultos. Nesse mesmo estudo, foi obtido o resultado de que 4% dos estudantes já haviam sofrido discriminação de cunho homofóbico. O que chama atenção nesse dado é o fato de essa porcentagem vim aumentando no período de 2004 a 2008, passando de 1,6% para 4% (Asinelli-Luz & Cunha, 2011).

O estudo acerca da relação entre bullying e homofobia também são sugeridos por outras pesquisas, por exemplo, no achado de que os agressores de bullying também possuem mais atitudes negativas frente a jovens LGBT e uma maior utilização de termos homofóbicos (Poteat, 2008). 88% dos estudantes falaram que as expressões homofóbicas são utilizadas na frente de professores e funcionários e estes não fazem nada (Harris Interactive & the gay, lesbian, and straight education network [GLSEN], 2005). Isso faz com que os alunos LGBTs não se sintam seguros na escola (22% x 7% dos heterossexuais).

Como o bullying verbal é o mais comum entre os jovens, Roselli-Cruz (2011) chama atenção para o fato de que 85% da agressividade dos palavrões utilizados na escola se referem à sexualidade do ofendido e/ou de sua família, em especial à mãe, e à homossexualidade. Diante desse resultado, a autora propõe que trabalhar o palavrão na

escola pode ser uma estratégia para o ensino da educação sexual, diminuição da agressividade e da homofobia.

Com o objetivo de demonstrar o panorama de pesquisas realizadas e publicadas no âmbito nacional, tem-se que, embora possam ser encontrados na literatura diversos textos acerca da homofobia na escola e sobre violência escolar, uma busca realizada nos bancos de dados scielo, Google acadêmico e periódicos da CAPES, realizada em julho de 2012, observou-se que quando utilizadas as palavras “bullying e homofobia” ou “bullying homofóbico”, não se tem uma produção tão vasta. Na literatura nacional foram encontrados quatro trabalhos, sendo 100% desses em formato de resumo expandido em anais de eventos. Ressalta-se ainda uma distinção nas datas de publicação, sendo o tema já abordado na literatura internacional desde 1999 (Douglas, Warwick, Whitty, Aggleton, & Kemp, 1999), enquanto que no Brasil as publicações começaram somente onze anos depois, em 2010 (Peçanha & Devidé, 2010).

Como pôde ser analisado nessa revisão, ainda são poucos e recentes os estudos empíricos que abordam essas duas problemáticas juntas em nível nacional, já que os trabalhos datam a partir do ano 2010 e nenhum deles teve como fonte o artigo científico publicado em periódicos. Esses trabalhos tratam, principalmente, sobre a forma de discriminação vivenciada na escola (Silva, 2011), relação do bullying, homofobia e comportamento docente (França & Vieira, 2012), e forma de manifestação do bullying homofóbico e proposição de ações para intervir nesse cenário (Richartz & Santana, 2012).

Discussões teóricas envolvendo esses termos-chave são encontradas desde 2008 e a forma de publicação também ainda são os anais de congressos. Desta forma, fica clara a limitação de dados empíricos no contexto brasileiro que sustentem esse pensamento teórico entre bullying e homofobia. Porém, vale destacar que na literatura

internacional, são observados dados empíricos tanto quantitativos, quanto qualitativos que demonstram a maior vitimização entre jovens LGBTs, as consequências negativas dessa prática, bem como sua relação com a proteção via suporte social (Poteat & Espelage, 2005; Méndez, 2008; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Mishna, Newman, Daley, & Solomon, 2009; António, 2011; Hong & Garbarino, 2012).

Contudo, o termo bullying homofóbico já se encontra presente na produção jornalística do Brasil. Uma vez que a homofobia nas escolas já foi observada em estudos supracitados da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) no Brasil, está em andamento uma pesquisa acerca do bullying homofóbico. Discutido no 9º Seminário Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), organizado pelas comissões de Direitos Humanos e Minorias, e de Educação e Cultura em maio de 2012, a UNESCO lançou, em dezembro do ano anterior, uma consulta internacional sobre o bullying contra estudantes homossexuais nas escolas e universidades. No Brasil, a pesquisa será realizada no estado do Rio de Janeiro. Como justificativa para o projeto são apontados o fato de essa violência infligir os direitos desses jovens a uma educação de qualidade, influenciar no desempenho dos alunos e aumentar a taxa de evasão escolar.

Em suma, esse projeto tem como objetivo fazer o levantamento acerca do bullying homofóbico e, nos encontros de discussão, a UNESCO pretende avaliar programas e políticas existentes em todo o mundo, a fim de compartilhar as melhores práticas e construir estratégias para enfrentamento à homofobia nas escolas. Ainda tentar obter dados acerca dessa problemática, além de divulgar forma de enfrentamento para essa questão.

Diante de todo o exposto, salienta-se que mesmo crescendo as pesquisas em torno da temática explorada, é possível notar, a partir dos dois capítulos construídos

com base no levantamento teórico, uma ausência e fragilidade de estudos que abordem a aproximação entre o bullying e o preconceito homofóbico, o que ressalta a relevância da presente pesquisa. Além disso, dialogar entre o bullying e conhecer o impacto disso no bem-estar dos jovens amplia a discussão para os campos sociais e da saúde, bem como escolar.

## CAPÍTULO III

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

#### 3.1. Objetivo Geral

- Analisar o bullying em jovens das escolas públicas de Aracaju, bem como a relação de sua manifestação com a homofobia.

#### 3.2. Objetivos Específicos

- Descrever a ocorrência do bullying na Rede Pública Estadual de ensino da cidade de Aracaju;
- Verificar as diferenças no bullying em função da variável sexo;
- Verificar as diferenças na homofobia em função das variáveis: sexo e idade;
- Analisar a relação entre a ocorrência do bullying e a homofobia;
- Detectar diferenças na manifestação de homofobia segundo os diferentes grupos de bullying (alvo, autor, alvo/autor e testemunha);
- Averiguar se há diferença nos níveis de homofobia em função do contato próximo com homossexuais;
- Detectar diferenças na autoavaliação do Bem-estar Psicológico (BEP) segundo os diferentes grupos de bullying (alvo, autor, alvo/autor e testemunha).

### **3.3. Delineamento e Abordagem**

A presente pesquisa tem uma abordagem quantitativa do tipo exploratória, na qual se busca compreender como é manifestado o bullying na cidade de Aracaju-SE, a partir de frequência de respostas emitidas pelos participantes nos questionários, bem como sua relação com outras variáveis, como homofobia e dados sociodemográficos. O delineamento é transversal.

A amostra foi selecionada pelo critério de conveniência, muito embora alguns critérios tenham sido estabelecidos na seleção das escolas onde a pesquisa foi realizada (ver item 3.5. Local). Ressalta-se que os estudantes do turno noturno ou programas específicos de ensino, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou supletivo, não foram incluídos como participantes da pesquisa.

### **3.4. Participantes**

Após encerramento da coleta, o banco de dados ficou composto por 1016 estudantes, no entanto, uma vez realizada as exclusões de outliers e casos com grande porcentagem de itens em branco, a amostra final foi representada por 808 jovens entre 12 e 18 anos, sendo a média de idade 14,9 (DP = 1,98). Destes, 43% eram do sexo masculino e 57% feminino. Com relação à cor de pele, a maioria dos participantes se definiram como pardos (52%), seguido de brancos (14%), negros (13%), indígena (9%), amarelos (7%) e outra (5%). Um número expressivo da amostra afirmou possuir uma religião (93%), destes, 65% se afirmaram católicos e 26% evangélicos. Os demais afirmavam ser espíritas (7%) ou não ter religião definida, frequentando várias igrejas (1%).

Quanto à vida escolar, 33% estudam na escola atual há menos de 1 ano, 40% estão nessa escola no período de 1 a 3 anos, 17% de 4 a 6 anos e por fim, 10% há mais de 6 anos. As séries variaram desde o Ensino Fundamental maior até o Ensino Médio (Tabela 1).

**Tabela 1 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade.**

Ano de escolaridade	Frequência	Porcentagem (%)
5° ano	8	1,0
6° ano	116	14,3
7° ano	143	17,7
8° ano	105	13,0
9° ano	99	12,3
1° ano	157	19,4
2° ano	108	13,4
3° ano	72	8,9
Total	808	100

Em relação à ordem de nascimento, 35% são filhos mais novos, 26% filho do meio e 33% o mais velho entre os irmãos. Os 7% restantes não possuem irmãos.

### 3.5. Local

A pesquisa foi realizada em 9 escolas de grande porte da Rede Pública Estadual de Aracaju-SE. Essas tinham em média 1154 alunos matriculados. Com exceção de uma instituição, todas estas tinham em sua composição turmas do 5° ano do Ensino Fundamental I ao 3° ano do Ensino Médio. Todas essas escolas possuem como ponto comum o fato de estarem situadas no centro da cidade ou em bairros com grandes populações, no qual, em ambos os casos, agrupam estudantes de várias localidades circunvizinhas, apresentando uma diversidade na amostra pesquisada. Além disso, todas as escolas têm horários de funcionamento matutino e vespertino, sendo a pesquisa realizada em ambos os turnos.

### **3.6. Instrumentos**

#### **3.6.1. Questionário de bullying**

O questionário de bullying utilizado no presente estudo é uma adaptação do instrumento adotado por Bandeira (2009) (ANEXO A). O instrumento contém 16 questões de múltipla escolha, podendo, em alguns itens, ser escolhida mais de uma alternativa. Esse instrumento possibilitou conhecer os papéis do bullying (classificando – a partir da autoidentificação – os participantes em alvo, autor, alvo/autor ou testemunhas), a frequência na qual ocorre essa agressão, a motivação, bem como os pensamentos e sentimentos que ocorriam em virtude dessa violência.

Na classificação dos sujeitos em relação aos papéis de bullying, são considerados alvos aqueles jovens que marcaram na questão 2 as alternativas B, C, D ou E, e a alternativa A na questão 14. Para classificação enquanto autor de bullying, são alocados nesse grupo os participantes que optaram pela alternativa A na questão 2 e no item 14 assinalaram as letras B, C, D ou E. Já para o grupo alvo/autor, consideram-se aquelas respostas B, C, D ou E no item 2 e 14. Aqueles sujeitos que afirmaram nunca ter participado do bullying como alvo, autor ou em ambos os papéis, mas que já presenciaram cenas de bullying estão classificados no grupo testemunha e foram identificados como tais por escolherem a alternativa A nas questões 2 e 14, e B, C, D ou E na questão 11.

Destaca-se que as categorias são autoexcludentes, não podendo o mesmo sujeito fazer parte de mais de um grupo.

### **3.6.2. Escala de homofobia manifesta e sutil**

A escala de homofobia manifesta e sutil (ANEXO B) foi produzida por Castillo, Rodriguez, Torre, Peres, e Martel (2003) a partir da adaptação da escala de preconceito racial sutil e manifesto de Pettigrew e Mertens (1995). Composta por duas subescalas, ao todo o instrumento conta com 17 sentenças afirmativas, na qual o sujeito apresenta seu nível de concordância com estas a partir de uma escala do tipo likert de 5 pontos.

A subescala de homofobia manifesta, elaborada por 10 itens, é composta por dois fatores, a saber: Aceitação da Condição Homossexual e Convivência entre Homossexuais e Heterossexuais. Tal como esta, a subescala de homofobia sutil também é composta por dois fatores: Diferença de Valores entre Homossexuais e Heterossexuais e Ausência de Sentimentos Positivos para com os Homossexuais.

Enfatiza-se que uma vez o idioma original do instrumento sendo o Espanhol, fez-se necessário o procedimento de tradução. Para tanto foi utilizada a técnica de tradução reversa (Pasquali & Alves, 2010), na qual inicialmente foi realizada uma primeira tradução do Espanhol para o Português, feita de forma independente por dois Psicólogos. Com o instrumento em Português, este foi traduzido novamente para o Espanhol por dois professores de Língua Espanhola, nativos desse idioma e também fluentes em Português. Com as traduções e retraduições, observou-se uma concordância entre as avaliações, o que permitiu aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa chegar a um consenso quanto à escrita dos itens.

Para a validação do mesmo, o instrumento foi aplicado nas salas de aulas de uma instituição de Ensino Superior. Na coleta dos dados era solicitado o espaço ao professor e em seguida os pesquisadores convidavam os alunos a partir das explicações dos

objetivos e método da pesquisa, que se aceito, recebiam o instrumento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao fim da coleta a amostra ficou composta por 606 participantes de cursos variados.

Primeiramente foram realizados os testes estatísticos para verificação do índice de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (BTS), com a finalidade de averiguar a pertinência da realização da Análise Fatorial. Feito essa verificação, foi feita a Análise Fatorial Exploratória, aplicando-se o método dos Componentes Principais para extração dos fatores e rotação Varimax, com o objetivo de minimizar o número de itens com grande peso em mais de um fator. Além disso, foi verificada a comunalidade dos itens, tendo em vista a necessidade de observar se a variância foi explicada pelos fatores comuns. Como critério para extração dos fatores foi utilizado o critério de autovalor superior a um (Norman & Streiner, 2000).

Uma vez tendo estabelecido os fatores, realizou-se também a correlação item-escala, a fim de verificar o grau de correlação entre cada item e sua respectiva dimensão. Para essa análise foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. A consistência interna da escala foi estimada baseada no coeficiente Alfa de Cronbach. Essa análise foi realizada tanto para a sub-escala como um todo, quanto para cada fator. Além do valor do Alfa, também foi analisada a sua consistência caso fosse realizada a exclusão de um determinado item. Todas essas análises foram realizadas utilizando-se a versão 19 do software estatístico SPSS e asseguraram a adequação do instrumento para a presente coleta

Na escala de homofobia manifesta os seguintes valores foram encontrados [KMO = 0,70; Bartlett;  $\chi^2 (15) = 715,801$ ;  $p < 0,001$ ]. As dimensões explicaram conjuntamente 60,35% da variância dos dados, sendo 41,39% (autovalor = 2,48) explicada pela primeira dimensão e 18,96% (autovalor = 1,13) pela segunda. Os valores

obtidos pelo coeficiente Alfa foram 0,71 para a escala toda; 0,72 para a dimensão 1 e 0,55 na dimensão 2.

Na escala de homofobia sutil, o teste de esfericidade de Bartlett e KMO atenderam aos critérios de fatorabilidade da escala [ $\chi^2 (21) = 852,193$ ;  $p < 0,001$ ] e o teste KMO foi igual a 0,71. Segundo a análise, essa subescala é composta por duas dimensões. Os autovalores dessas dimensões foram 2,65 e 1,16; e a variância explicada por cada uma dessas foi, respectivamente, 37,97% e 16,51%. Desta forma, os dois fatores explicaram juntamente 54,56% da variância encontrada nos dados. O teste de confiabilidade utilizado indicou um coeficiente Alfa para toda a escala equivalente a 0,72. Analisando por dimensões, esses valores foram de 0,65 e 0,80 para as dimensões 1 e 2, respectivamente. Na subescala sutil o alfa total foi de 0,72.

No entanto, essa validação foi realizada com estudantes de uma faixa etária superior ao público da pesquisa e, em virtude disso, antes da coleta de dados fez-se necessário um estudo piloto com alunos de 12 anos, a fim de verificar a compreensão acerca dos itens da escala, a qual foi avaliada como satisfatória. Maiores detalhes sobre o estudo piloto podem ser verificados no subtópico “procedimentos”.

Com relação ao tratamento da escala no presente estudo, foram realizados novamente os testes estatísticos para verificação do índice de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (BTS), com a finalidade de averiguar a pertinência da realização da Análise Fatorial. Feito essa verificação, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória, aplicando-se o método dos Componentes Principais para extração dos fatores e rotação Oblimin. A consistência interna da escala foi estimada a partir do coeficiente Alfa de Cronbach. Esses escores podem ser observados na sessão dos resultados no tópico “análise fatorial da escala de homofobia manifesta e sutil”.

### **3.6.3. Escala de Saúde Geral**

Originalmente elaborado por Goldberg (1972) e constituído por 60 itens, o Questionário de Saúde Geral (QSG) foi adaptado por Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda e Ramos (1994) para o contexto brasileiro. Atualmente, esse instrumento é utilizado na sua versão com 12 itens (ANEXO C), mantendo sua qualidade psicométrica. Além disso, esse também é um dos instrumentos mais utilizados no Brasil para medida do bem-estar psicológico (Gouveia, Lima, Gouveia, Freires, & Barbosa, 2012).

Sendo admitida apenas uma resposta por item, as alternativas possíveis para esse instrumento são quatro, a saber: (1) não, (2) não mais do que de costume, (3) um pouco mais do que de costume ou (4) muito mais do que de costume. No presente trabalho os itens negativos foram invertidos, deste modo, na análise unifatorial, a maior pontuação representa um maior nível de bem-estar.

Embora haja diferentes perspectivas na estruturação dessa escala enquanto unifatorial ou bifatorial, alguns estudos brasileiros confirmam a adequação de um único fator, com confiabilidade medida pelo Alfa de Cronbach, que variaram até 0,80 (Sarriera, Schwarcz, & Câmara, 1996) a 0,88 (Borges & Argolo, 2002).

### **3.7. Procedimento**

Uma vez tendo definido os instrumentos necessários para a investigação, foi realizado um estudo piloto com alunos de uma escola pública da cidade de Aracaju-SE, a fim de verificar a compreensão do instrumento por parte dos jovens. Nessa pesquisa participaram 28 alunos de uma turma de 7º ano e com idades entre 12 e 13 anos. Essa

turma foi selecionada em virtude da idade, já que se partiu do pressuposto de que se os alunos com menor idade e escolaridade conseguem responder o instrumento, esperava-se que os mais velhos e com maior tempo de escolaridade conseguiriam também.

Nessa aplicação foi solicitado dos estudantes que fizessem uma marcação das palavras desconhecidas ou frases confusas, bem como escrevessem alguma dúvida que os mesmos tivessem durante o processo de resposta do questionário. De modo geral, o instrumento mostrou-se compreensível, sendo as dúvidas algo muito pontual e simples de esclarecimento durante o próprio momento de aplicação, já que o pesquisador permaneceu todo o tempo em sala de aula com os alunos.

Outro ponto observado foi a marcação de respostas nos diversos níveis de gradação da escala tipo likert. A escala aplicada apresentava 5 gradações que foram, de modo geral, utilizada pelos jovens e de modo coerente entre os itens, não se limitando somente aos extremos ou centro da escala. Desta forma, foi mantida para a pesquisa a escala com 5 pontos.

Vale ressaltar que esse estudo inicial foi realizado em uma escola diferente das quais foi coletada a amostra do presente estudo e os dados colhidos nesse momento não entraram na análise final da pesquisa.

A coleta dos dados aqui analisados só foi iniciada após contato com a Secretaria Estadual de Educação, a qual autorizou a realização da pesquisa nas escolas. Posteriormente, foi realizado o contato direto com as escolas a partir da pessoa que representava a coordenação. Uma vez autorizado o acesso às escolas foi solicitado um tempo da aula ao professor. Além da autora deste trabalho, participaram desse procedimento de coleta quatro alunos de graduação do curso de Psicologia vinculados ao grupo de pesquisa através dos programas de Iniciação Científica da mesma universidade na investigação de temas afins.

A coleta deu-se de modo coletivo e foi organizada em dois momentos. No primeiro dia era feito o contato inicial no qual era explicado aos jovens o objetivo da pesquisa e em que consistiria a sua participação. Em seguida eram entregues os Termos de Consentimento (ANEXO D) para que os participantes levassem para os pais. No dia seguinte os pesquisadores retornavam às mesmas turmas e aqueles jovens que haviam trazidos os termos assinados recebiam o instrumento de pesquisa para responderem naquele momento.

A coleta durou quase 4 meses e teve como dificuldade o retorno dos TCLEs assinados, o que inviabilizava a aplicação dos questionários. Em cada escola foi entregue uma média de 800 termos e o retorno foi entre 59 e 214 questionários aplicados, a depender da escola.

A duração do tempo de resposta do instrumento foi em torno de 35 minutos. Vale ressaltar que antes de iniciar a resolução do instrumento eram fornecidos esclarecimentos necessários para essa atividade. Como, por exemplo, sobre como responder as escalas do tipo likert e leitura em voz alta da parte inicial do questionário, em que eram esclarecidos alguns conceitos básicos como bullying, homossexual e heterossexual. Além disso, os pesquisadores ficaram presentes na sala durante a coleta, a fim de responder qualquer dúvida que ocorresse.

### **3.8. Considerações éticas**

Conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde acerca de pesquisas realizadas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética local após consentimento da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, a qual autorizou a realização da pesquisa (ANEXO E).

Por os participantes, em sua maioria, terem menos de 18 anos, os seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, ficando uma com os responsáveis pelo participante e outra com a pesquisadora responsável pelo estudo. Aqueles alunos que já tinham 18 anos assinavam seu próprio termo. Nesse documento foi explicado os objetivos da pesquisa, os fins científicos dos resultados, bem como em que consistiria a participação dos jovens. Além disso, havia também as instruções recomendadas pelo comitê de ética, como sigilo, participação voluntária, ausência de risco e retirada do consentimento a qualquer momento. O termo continha também as informações necessárias para contatar a pesquisadora.

### **3.9. Análise dos dados**

Inicialmente foram realizadas as análises exploratórias dos dados, seguidas da verificação de erros de preenchimento, tais como sujeitos que marcaram todos os itens com uma mesma opção, ou ainda marcaram mais de uma alternativa em vários itens. Os casos nos quais foram observados esses erros foram excluídos do banco de dados.

Nessa análise também foram identificados os missing – casos sem preenchimento – e uma vez verificado que não passavam de 5% dos casos, estes, a depender da natureza da variável, foram preenchidos pela média (variáveis contínuas) ou pela moda (variáveis categóricas). Além desse procedimento foi verificada a presença de casos extremos (outliers) e os mesmos foram excluídos. No fim dessa análise houve uma perda de 194 casos, ficando a amostra composta por 808 jovens.

Na estatística descritiva fez-se ainda uma análise de frequência para as variáveis categóricas (por exemplo: sexo e questionário de bullying) e para as contínuas foi

calculada a média e desvio-padrão (por exemplo: com dados como idade e os escores das escalas de homofobia e bem-estar psicológico).

No tangente à estatística inferencial, foram feitas análises de comparação entre médias, como teste t (sexo e ter contato com homossexuais), qui quadrado (sexo e frequência nos papéis de bullying) e ANOVA one-way – teste post hoc Tukey (homofobia e papéis de bullying; bem-estar e papéis de bullying). Além disso, para verificar as relações associacionais, foi calculada a correlação de Pearson. Anteriormente ao cálculo das medidas paramétricas, foram verificados os seus pressupostos, tais como normalidade, linearidade, homocedasticidade e singularidade. Para esse fim foram analisados gráficos de dispersão, histogramas e indicadores de assimetria e curtose. Todas essas análises foram realizadas utilizando-se a versão 19 do software estatístico SPSS e o nível de significância assumido para as análises foi de  $p < 0,05$ .

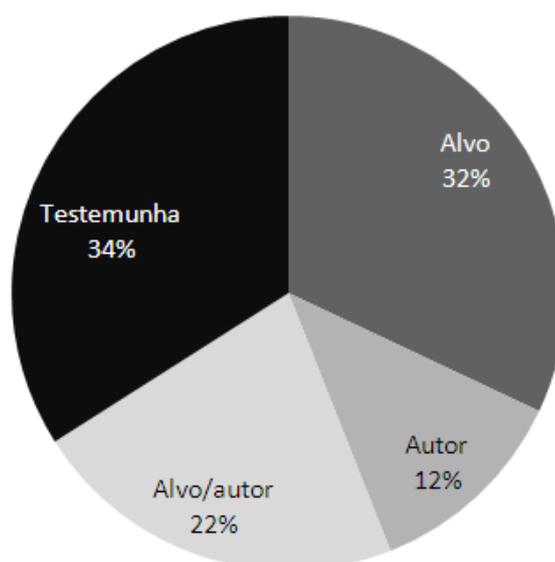
## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

---

#### 4.1. Bullying

Com base nas respostas fornecidas no questionário, foi possível organizar os participantes em grupos de acordo com sua vivência de bullying. Foram extraídos quatro grupos de análise, a saber: alvo, autor, alvo/autor e testemunha (Figura 1).



**Figura 1 – Distribuição da amostra a depender do papel assumido na relação de bullying.**

Entre os participantes, 32% se definiram como alvo de bullying, 12% enquanto autor, 22% alvo/autor e 34% somente testemunha. Esses números também se mostraram de forma diferenciada quando analisadas separadamente entre participantes do sexo masculino e do sexo feminino. O percentual de alvos foi maior entre as meninas (36,3%) se comparada aos meninos (26,2%). Os meninos tiveram uma maior representação no papel de autor e alvo/autor, sendo esse percentual significativamente inferior entre as meninas, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2- Distribuição dos grupos de acordo com os papéis assumidos nas relações de bullying em função do sexo.**

Grupos de análise	Meninos		Meninas	
	N	%	N	%
Alvos	92	26,2	166	36,3
Autores	65	18,5	35	7,7
Alvos/autores	89	25,4	88	19,3
Testemunhas	105	29,9	168	36,7
Total	351	100	457	100

#### 4.1.1. Alvos

Buscando caracterizar o bullying ocorrido nas escolas públicas estaduais da cidade de Aracaju, questionou-se aos participantes alvos qual o tipo de bullying mais comumente usado contra si. Segundo esses jovens, o tipo mais frequente é o verbal, exemplificado a partir de apelidos e xingamentos – ocorridos em 70% dos casos. Os demais tipos de bullying sinalizados foram calúnia, como inventar mentiras ou fazer fofocas com a intenção de que outras pessoas não gostem do alvo (23%), ameaças (8%), agressão física (7%), exclusão, como não permitir que o adolescente participe de conversas e atividades (2%), dano material, como pegar ou quebrar objetos (2%). Importante sinalizar que os participantes podiam assinalar mais de um tipo de bullying ocorrido, o que justifica o somatório da porcentagem ser superior a 100%.

De acordo com esses tipos de bullying foi observada, em algumas categorias, uma diferenciação entre os sexos. Por exemplo, a violência material só foi observada entre as meninas, não havendo nenhum caso relatado entre os meninos. Já nos bullying de agressão física e ameaça, o número de meninos envolvidos foi significativamente superior do que os das meninas, sendo 14% em ambos os casos para os meninos e 4%, também nos dois casos, para as meninas.

Acerca da percepção do alvo sobre a motivação para a realização do bullying, 66,6% afirmou que esta se dá em virtude de alguma característica fenotípica. Em seguida, foi mencionado o racismo (10,1%), ofensas de cunho homofóbico (9,3%), outras (7,8%) e a religião (6,2%). Porém, quando esse dado foi analisado, diferenciando homens e mulheres, observou-se uma mudança nas ordens de frequência. A aparência física continua sendo a motivação mais frequente, contudo, entre os meninos, a segunda opção mais frequente foram as ofensas de cunho homofóbico, enquanto que nas meninas foi o racismo (Tabela 3). Ressalta-se que no que tange ao racismo, o número foi bem semelhante entre os gêneros. Já a homofobia não aparece com muita frequência entre as meninas.

**Tabela 3- Conteúdo utilizado no bullying em função do sexo.**

<b>Conteúdo</b>	<b>Total % (N)</b>	<b>Meninos %(N)</b>	<b>Meninas %(N)</b>
Característica fenotípica	66,6 (172)	50,0 (46)	75,9 (126)
Racismo	10,1 (26)	9,8 (9)	10,2 (17)
Homofobia	9,3 (24)	21,7 (20)	2,4 (4)
Religião	6,2 (16)	6,5 (6)	6,1 (10)
Outras	7,8 (20)	12,0 (11)	5,4 (9)
<b>Total</b>	<b>100 (258)</b>	<b>100 (92)</b>	<b>100 (166)</b>

Sobre a identificação dos autores, os alvos do gênero masculino responderam que eles são preponderantemente meninos (71%); 3% foram identificadas como

somente meninas e 24% afirmaram ser alvos tanto de meninos quanto de meninas. As participantes do gênero feminino também identificaram os meninos como sendo os autores na maioria dos casos (41%), porém, o número de meninas autoras foi maior nesse grupo (30% dos casos); a agressão oriunda de sujeitos de ambos os gêneros foi observado em 29% dos casos.

Ainda foi possível perceber na pesquisa que apenas 5% dos participantes que se identificaram como alvos de bullying solicitaram ajuda a algum adulto frente a essa situação de violência. Somente 17% pediram para cessassem a agressão e 54% afirmaram que simplesmente ignoraram, não deram atenção. A representação de alunos que afirmaram ter se defendido dessa situação foi de 24%.

Sobre a percepção de testemunhas defensoras e a eficácia dessa defesa, a maioria dos alvos (63%) afirmou que os amigos o defenderam do bullying, e na maioria dos casos (29%) o bullying foi cessado. Em oposição, 37% dos participantes afirmaram que não houve defesa por parte dos amigos; nesses casos, em 25% os amigos sabiam da ocorrência da agressão. Já em 12% os mesmos desconheciam que o amigo estava sendo alvo de bullying (Tabela 4).

**Tabela 4- Percepção de testemunhas defensoras e eficácia da defesa.**

<b>Conteúdo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Houve defesa, mas o bullying continuou	44	17
Houve defesa e o bullying diminuiu	44	17
Houve defesa e o bullying cessou	74	29
Não houve defesa, pois os amigos não sabiam do bullying	31	12
Não houve defesa, mas os amigos sabiam do bullying	65	25
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>

Quanto à justificativa para sofrer bullying, a resposta mais frequente dos alvos (40%) foi que esta ocorria como um tipo de brincadeira. Um percentual próximo de sujeitos responderam não saber o porquê (32%). As demais respostas foram: em virtude

dele (o alvo) ser diferente (11%); outras razões não explicitadas na pergunta (11%); porque os autores são mais fortes (5%); porque o sujeito enquanto alvo provocou o autor (1%).

#### **4.1.2. Autores**

Assim como relatado pelos alvos, os autores afirmaram cometer mais bullying de ordem verbal (74%), seguidos de violência física (13%). As demais formas obtiveram baixas frequências, variando entre 2% e 4%. O bullying físico demonstrou uma diferença entre os gêneros, sendo relatado por 17% dos meninos e somente 6% de meninas.

Quanto ao sentimento e pensamento vivenciado no momento de fazer o bullying, os jovens afirmam ter sido engraçado (38%), seguido de 19% que afirmaram ter se sentido mal. Houve também aqueles que afirmaram se sentir bem ao fazer o bullying, representando 4% dos autores. Mais uma vez houve diferenças quanto às respostas apresentadas por jovens do gênero masculino e feminino. Aproximadamente o dobro das meninas (14,3%) se comparada aos meninos (7,7%) afirmaram que praticaram bullying porque acharam que fariam o mesmo com ela. Já os garotos praticaram em maior quantidade que as meninas sob a justificativa de que os alvos mereciam castigo (7,7% e 2,9%, respectivamente). Embora os meninos pratiquem mais bullying, estes costumam relatar com maior frequência que se sentem mal nessa situação (21,5%) do que as meninas (14,3%) (Tabela 5).

**Tabela 5- Sentimentos e pensamentos descritos pelos autores de bullying ao desenvolver tal prática.**

<b>Respostas</b>	<b>Total % (N)</b>	<b>Meninos % (N)</b>	<b>Meninas % (N)</b>
Não sentiu nada	10 (10)	9,2 (6)	11,3(4)
Sentiu-se bem	4 (4)	4,6 (3)	2,9 (1)
Sentiu-se mal	19 (19)	21,5 (14)	14,3 (5)
Sentiu pena do colega	10 (10)	7,7 (5)	14,3 (5)
Achou engraçado	38 (38)	38,5 (25)	37,1 (13)
Eles mereciam castigo	6 (6)	7,7 (5)	2,9 (1)
Acho que fariam o mesmo comigo	10 (10)	7,7 (5)	14,3 (5)
Preocupou-se que algum adulto descobrisse	3 (3)	3,1 (2)	2,9 (1)
<b>Total</b>	<b>100 (100)</b>	<b>100 (65)</b>	<b>100 (35)</b>

#### **4.1.3. Alvos/autores**

Outro grupo de análise diz respeito aos sujeitos que, a depender da relação, são alvos e autores de bullying. O tipo de bullying mais frequentemente sofrido por esse grupo foi o verbal, exemplificado a partir de apelidos e xingamentos - 77%. Os demais tipos foram menos frequentes, a saber: agressão física (6%), ameaças (6%), exclusão (4%), dano material (1%) e calúnia (16%).

Acerca da percepção sobre a motivação para ocorrência do bullying, 66,1% afirmaram que esta se dá em virtude de alguma característica fenotípica. Em seguida, foi mencionado “outros” (11,9%), bem próximo das ofensas de cunho homofóbico (10,2%), racismo (9,0%) e a religião (2,8%). Porém, quando analisado por gênero, a característica física fica com 71,6% das respostas nas meninas e 60,7% nos meninos. Entre os participantes do sexo masculino, o segundo motivo mais frequente foram as ofensas de cunho homofóbico (15,7%), enquanto nas meninas esse percentual foi de 4,6%. Nas participantes do sexo feminino, se eliminada a questão “outros” (12,5%), a segunda razão mais mencionada foi o racismo (10,2%) (Tabela 6).

**Tabela 6 - Conteúdo utilizado no bullying contra alvos/autores em função do sexo.**

<b>Conteúdo</b>	<b>Total % (N)</b>	<b>Meninos %(N)</b>	<b>Meninas %(N)</b>
Característica fenotípica	66,1 (117)	60,7 (54)	71,6 (63)
Racismo	9,0 (16)	7,9 (7)	10,2 (9)
Homofobia	10,2 (18)	15,7 (14)	4,6 (4)
Religião	2,8 (5)	4,5 (4)	1,1 (1)
Outras	11,9 (21)	11,2 (10)	12,5 (11)
<b>Total</b>	<b>100 (177)</b>	<b>100 (89)</b>	<b>100 (88)</b>

Sobre a identificação dos autores de bullying no momento em que esses sujeitos são alvos, foi observada uma preponderância do sexo masculino (56% dos casos), se comparado os casos em que os autores são somente do sexo feminino (7%). Aqueles que são alvos tanto de meninos quanto de meninas representaram 36% da amostra.

Também foi possível observar na pesquisa que apenas 6% dos participantes, quando na posição de alvo, pediram ajuda a algum adulto frente a essa situação de violência. Somente 14% pediram para os autores cessassem a agressão e 50% afirmaram que simplesmente ignoraram, não dando atenção; 30% afirmaram ainda ter se defendido dessa situação.

A respeito da existência de uma testemunha e de como essa age ao presenciar o participante sendo alvo de bullying, estes afirmaram que 48% não tentaram nada para defendê-los; destes, 12% não sabiam do bullying. Mais da metade, contudo, 52% tentaram defender o alvo; entre esses casos, 18,1% o bullying continuou; 13,6% dos casos diminuíram; e 20,9% encerraram (Tabela 7).

**Tabela 7- Percepção de testemunhas defensoras e eficácia da defesa.**

<b>Conteúdo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Houve defesa, mas o bullying continuou	32	18,1
Houve defesa e o bullying diminuiu	24	13,6
Houve defesa e o bullying cessou	37	20,9
Não houve defesa, pois os amigos não sabiam do bullying	22	12,4
Não houve defesa, mas os amigos sabiam do bullying	62	35,0
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>100</b>

Quanto ao motivo que leva os autores a cometerem bullying contra os participantes, 50% afirmaram que os autores fazem bullying contra ele por brincadeira; 28% afirmaram não saber o porquê, 10% por outras razões não explicitadas na pergunta, 7% porque os autores são mais fortes, 4% porque ele (o alvo) provoca o autor e 1% porque ele (o alvo) é diferente dos demais. Destaca-se que desse 1% todos são do gênero feminino, já que nenhum participante do masculino optou por essa opção.

Assim como os demais grupos, os alvo/autores relataram praticar mais bullying do tipo verbal (78%), seguidos de violência física (8%). As demais formas foram as calúnias (2%), ameaças (7%) e bullying material (5%). Uma diferença observada entre os sexos faz menção ao bullying material (pegar/quebrar coisas ou dinheiro) ter sido observado somente entre meninos, sendo inexistente entre as meninas.

Quando questionados sobre os sentimentos e pensamentos experienciados no momento de fazer o bullying, os alvos/autores afirmaram ter sido engraçado (35,6%), seguido de 18,6% que afirmaram que fizeram o bullying em virtude de que teriam feito o mesmo consigo; e 18% falaram ter se sentido mal ao cometer essa prática. O número de sujeitos que afirmaram ter se sentido bem nessa situação foi de 2,5%, bem próximo à frequência dos sujeitos que afirmaram terem ficado preocupados com a ameaça de que algum professor ou funcionário descobrisse (2,8%); 9,6% afirmaram não ter sentido nada; 6,7% falaram que sentiram pena do colega alvo; e 6,2% afirmaram que os alvos precisavam de um castigo (Tabela 8).

Nesse grupo e, com relação a essa questão, foram percebidas duas diferenças entre os gêneros. A primeira delas foi o número de sujeitos que afirmaram não ter sentido nada, sendo 15,8% nos homens e 3,4% nas mulheres. Já o número de meninas

foi maior na resposta de sentir-se mal (25,0%), enquanto nos meninos somente 11,2% escolheram essa alternativa (Tabela 8).

**Tabela 8 - Sentimentos e pensamentos descritos pelos alvos/autores de bullying ao desenvolver tal prática.**

<b>Respostas</b>	<b>Total % (N)</b>	<b>Meninos % (N)</b>	<b>Meninas % (N)</b>
Não senti nada	9,6 (17)	15,8 (14)	3,4 (3)
Sentiu-se bem	2,5 (4)	2,2 (2)	2,3 (2)
Sentiu-se mal	18,0 (32)	11,2 (10)	25,0 (22)
Sentiu pena do colega	6,7 (12)	9,0 (8)	4,6 (4)
Achou engraçado	35,6 (63)	34,8 (31)	36,3 (32)
Eles mereciam castigo	6,2 (11)	4,5 (4)	8,0 (7)
Acho que fariam o mesmo comigo	18,6 (33)	18,0 (16)	19,3 (17)
Preocupou-se que algum adulto descobrisse	2,8 (5)	4,5 (4)	1,1 (1)
<b>Total</b>	<b>100 (177)</b>	<b>100 (89)</b>	<b>100 (88)</b>

#### **4.1.4. Testemunha**

Sendo esse grupo composto por sujeitos que afirmaram somente assistir cenas de bullying, sem participar efetivamente, estes apresentaram, na sua maioria, as seguintes respostas: pediu para que agressores parassem – 45,9%; se sentiu mal – 47,8%; ficou com pena do alvo – 51,8%; e ficou com medo que isso pudesse acontecer consigo – 24,8%. As demais respostas assinaladas podem ser verificadas na Tabela 9 abaixo.

**Tabela 9 - Reações comportamentais e emocionais das testemunhas ao presenciar uma situação de bullying.**

<b>Conteúdo</b>	<b>Frequência de emissão da resposta</b>	<b>% de testemunhas</b>
Ficou com pena do alvo	142	51,8
Sentiu-se mal	131	47,8
Pediu para que agressores parassem	126	45,9
Socorreu o colega que estava sofrendo bullying	62	22,6
Não fez nada	62	22,6
Solicitou ajuda a algum professor ou funcionário da escola	56	20,4
Ficou com pena do autor	9	3,3
Fingiu que não viu	4	1,5
Não se sentiu incomodado	7	2,5
Sentiu-se bem	3	1,1
Ficou com medo que isso pudesse acontecer consigo	68	24,8

Nota. Nessa questão os participantes podiam responder mais de uma alternativa, o que justifica a soma da porcentagem ser superior a 100%. A porcentagem foi calculada em cima do número de sujeitos no grupo de testemunhas (274).

Vale ressaltar que entre os participantes que responderam não ter se incomodado com a situação de bullying, 100% eram do gênero masculino, não sendo relatado o incômodo por nenhuma participante do gênero feminino. Já as meninas apresentaram maior medo de se tornarem alvo de bullying, 33,3% dos casos, enquanto que a frequência dessa resposta entre os meninos foi de 16,3%.

#### **4.2. Análise fatorial da escala de saúde geral**

Uma vez observada a pertinência [ $KMO = 0,81$  e  $Bartlett\chi^2 (66) = 2118,574$ ;  $p < 0,001$ ], foi realizada a análise fatorial da escala, na qual percebeu-se uma unidimensionalidade, que explicou 26,2% da variância das respostas e teve um alpha de Cronbach de 0,73. No presente estudo, essa dimensão denomina-se bem-estar.

**Tabela 10 - Análise fatorial da escala de Saúde Geral.**

<b>Itens da escala de Saúde Geral</b>	<b>Fator único</b>
1. Tem podido concentrar-se no que faz?	0,38
2. Suas preocupações o fazem perder o sono?	0,43
3. Tem sentido que tem um papel útil na vida?	0,37
4. Tem sido capaz de tomar decisões?	0,39
5. Tem notado que está agoniado?	0,50
6. Tem a sensação de não superar as dificuldades?	0,58
7. Tem sido capaz de desfrutar das atividades?	0,47
8. Tem sido capaz de enfrentar os problemas?	0,53
9. Tem se sentido pouco feliz e deprimido?	0,63
10. Tem perdido a confiança em si mesmo?	0,71
11. Tem pensado que não serve para nada?	0,68
12. Tem se sentido razoavelmente feliz?	0,25
Alfa de Cronbach	0,73
Variância explicada	26,2%

Nota. Fator da escala de Saúde Geral – Bem-estar psicológico.

### **4.3. Bullying e bem-estar psicológico**

Segundo a estatística descritiva, observa-se que o grupo com maior bem-estar psicológico foi o de testemunha (3,6), seguida por autor (3,5), alvo (3,3) e por fim, alvo/autor (3,2) (Figura 2). A análise de variância de um fator mostra ser pouco provável que a diferença entre esses grupos se dê devido um erro amostral  $F(3,80) = 16,95$  e  $p < 0,001$ . O teste post hoc (Tukey) identifica essa diferença como sendo entre os grupos de autor e testemunha, se comparados aos grupos de alvo e alvo/autor (Tabela 11).

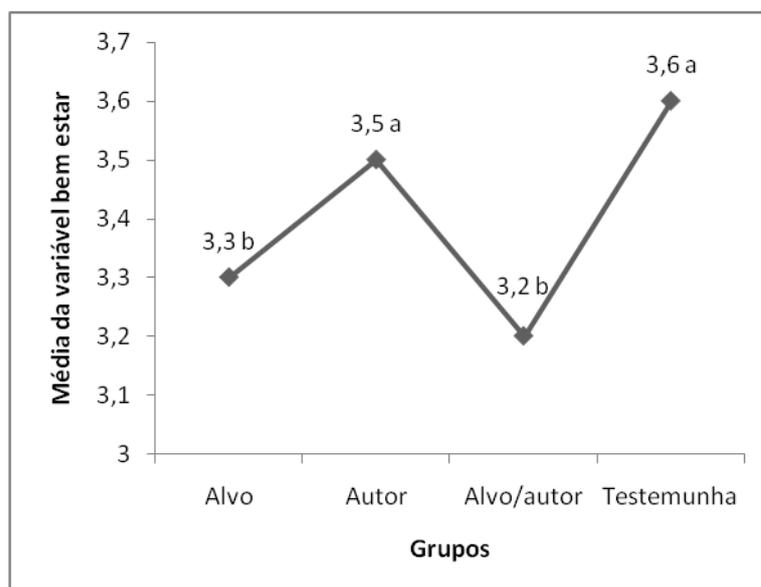


Figura 2 – Comparação entre as médias de bem-estar psicológico em função dos papéis de bullying.

**Tabela 11 - Diferenças significativas entre as médias de bem-estar em função dos papéis de bullying.**

Grupo	Média	Diferença entre as médias	p
<b>Autor</b> (M = 3,5)	<b>Alvo</b>	0,2	< 0,05
	<b>Alvo/autor</b>	0,3	< 0,05
<b>Testemunha</b> (M = 3,6)	<b>Alvo</b>	0,3	< 0,001
	<b>Alvo/autor</b>	0,4	< 0,001

As diferenças observadas nos escores de bem-estar são percebidas somente entre os grupos de bullying, não havendo essa distinção em função do sexo [ $t(806) = -0,32$ ,  $p = 0,746$ ].

#### 4.4. Análise fatorial da escala de homofobia manifesta e sutil

No que diz respeito à escala de homofobia manifesta, os testes de Kaiser-Meyer-Olkin e o de esfericidade de Bartlett indicaram a adequação para a realização da análise

fatorial exploratória [KMO = 0,72 e Bartlett $\chi^2$  (45) = 1072,853;  $p < 0,001$ ]. O instrumento, por sua vez, organiza-se em torno de dois fatores. O primeiro deles, composto pelos itens 2, 7, 8, 9 e 10 e está denominada como Aceitação da Condição Homossexual. Já o segundo fator, composto pelos itens 1, 3, 4, 5 e 6, está nomeado de Convivência entre Homossexuais e Heterossexuais. O fator 1 explica 23,5% da variância e o teste de confiabilidade revela um alpha de 0,64. No fator 2 esse valor é de 0,60 e a variância explicada de 15,2%. Analisando a escala como um todo, o alpha é de 0,61 e os dois fatores juntos explicam 38,7% da variância.

A subescala de homofobia sutil também se apresenta de forma adequada para a análise fatorial [KMO = 0,70 e Bartlett $\chi^2$  (21) = 685,572;  $p < 0,001$ ]. A organização dos fatores se dá em 2 grupos. O fator 1, composto pelos itens 14, 16 e 17, recebe o nome de Ausência de Sentimentos Positivos para com os Homossexuais. O alpha desse fator 0,63 e a variância explicada é de 28,7%. O segundo fator, denominado Diferença de Valores entre Homossexuais e Heterossexuais, compõe-se pelos demais itens, a saber: 11, 12, 13 e 15 e tem alpha de 0,61. A variância explicada desse fator é de 18,1%. Na escala como um todo, o alpha é 0,56 e a variância total 46,8%.

**Tabela 12 - Análise fatorial das escalas de homofobia manifesta e sutil.**

Itens da escala de Homofobia Manifesta	Fatores	
	F1	F2
2. Os/as homossexuais, no fundo, são iguais aos heterossexuais.	0,58	
7. Se no futuro tivesse uma filha, não me importaria que ela fosse lésbica e tivesse relações íntimas com outra mulher.	0,78	
8. Se fosse o caso, e numas determinadas condições, eu poderia sentir o desejo de ter uma relação sexual com alguém do meu próprio sexo.	0,54	
9. No trabalho, não me importaria que um homossexual, com os títulos e a experiência adequada, fosse meu chefe.	0,43	
10. Se fosse o caso, não me importaria com que um homossexual ou uma homossexual tivesse relações íntimas com alguém da minha família.	0,76	
1. Existem muitos grupos de homossexuais que pressionam para conseguir cada vez mais direitos, mas os problemas dos heterossexuais são mais importantes.		0,61
3. Muitos homossexuais têm uma posição social e econômica bastante destacada, mas somente a obtiveram, pela condição e apoio que recebem dos outros homossexuais.		0,48
4. Eu não penso que os/as homossexuais precisam de medidas ou leis especiais que os favoreçam.		0,40
5. Homossexuais e heterossexuais nunca se sentirão bem juntos, ainda que sejam realmente amigos.		0,56
6. Pela sua própria condição, os/as homossexuais nunca alcançarão o mesmo nível de desenvolvimento pessoal que os heterossexuais.		0,69
Alfa de Cronbach (por fator)	0,64	0,60
Variância explicada (por fator)	23,5%	15,2%
Itens da escala de Homofobia Sutil	Fatores	
	F1	F2
11. Da mesma forma que os estrangeiros adotam as costumes do país aonde chegam, penso que os/as homossexuais poderiam fazer o mesmo e ser mais discretos.		0,64
12. As ideias que os/as homossexuais podem passar para uma criança são diferentes das que lhe transmitiria um heterossexual.		0,60
13. Se os/as homossexuais se esforçassem realmente para integrar-se a sociedade, não precisariam fazer tantas mobilizações (por exemplo, parada gay) nem se esconder.		0,67
15. Eu acho que os valores religiosos e éticos dos/das homossexuais são diferentes aos dos heterossexuais.		0,47
14. Não acredito que haja muitas diferenças entre os valores e ideias de homossexuais e heterossexuais.	0,64	
16. Geralmente sinto simpatia pelos/pelas homossexuais.	0,75	
17. Geralmente sinto admiração pelos/pelas homossexuais que conheço.	0,81	
Alfa de Cronbach (por fator)	0,63	0,61
Variância explicada (por fator)	28,7%	18,1%

Nota. Alfa de Cronbach da escala de homofobia manifesta – 0,61

Variância explicada na escala de homofobia manifesta 38,7%

Alfa de Cronbach da escala de homofobia sutil – 0,61

Variância explicada na escala de homofobia sutil – 46,8%

Fatores da escala de Homofobia Manifesta: Aceitação da Condição Homossexual (dimensão 1) e Convivência entre Homossexuais e Heterossexuais (dimensão 2).

Fatores da escala de Homofobia Sutil: Ausência de Sentimentos Positivos para com os Homossexuais (dimensão 1) e Diferença de Valores entre Homossexuais e Heterossexuais (dimensão 2).

#### 4.5. Homofobia manifesta e sutil

Nos dados de homofobia, tanto manifesta quanto sutil, verifica-se uma maior homofobia entre participantes do gênero masculino, se comparados às do gênero feminino (Tabela 13). Essa diferenciação é considerada estatisticamente significativa, sendo  $t(806) = 6,69$ ,  $p < 0,001$  para o construto da homofobia manifesta; e  $t(806) = 7,72$ ,  $p < 0,001$  para os escores de homofobia sutil.

**Tabela 13 - Estatística descritiva dos escores de homofobia manifesta e sutil nos diferentes grupos da variável sexo.**

Variável	Masculino		Feminino	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
<b>Homofobia manifesta</b>	3,15	0,56	2,89	0,58
<b>Homofobia sutil</b>	3,43	0,62	3,06	0,69

No questionário sociodemográfico foi perguntado aos participantes se os mesmos tinham algum amigo (a) próximo (a) ou familiar homossexual. Nesse quesito a distribuição foi a seguinte: 53% afirmaram que sim e os demais 47% que não. Como pode ser observada na Tabela 14, a média dos escores de homofobia manifesta é superior entre aqueles sujeitos que afirmam não possuir nenhum contato próximo com sujeitos homossexuais. Essa diferenciação é confirmada com o teste t,  $t(806) = 5,32$ ,  $p < 0,001$ . Essa mesma diferença percebe-se nos escores de homofobia sutil,  $t(806) = 5,65$ ,  $p < 0,001$ .

**Tabela 14 – Estatística descritiva dos escores de homofobia manifesta e sutil nos diferentes grupos que possuem contato ou não com homossexuais.**

Variável	Contato		Sem contato	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
<b>Homofobia manifesta</b>	2,89	0,58	3,13	0,56
<b>Homofobia sutil</b>	3,08	0,67	3,37	0,66

Em relação à variável idade e sua relação com a homofobia, observa-se uma correlação significativa e negativa em ambos os casos, no entanto, essa correlação é considerada fraca, já que estas explicam apenas 2,1% e 0,88% da variância nas variáveis homofobia manifesta e sutil, respectivamente. Porém, vale destacar que esta se mostra representativa na homofobia manifesta ( $r = -0,145$ ;  $p < 0,001$ ). Ou seja, à medida que a idade aumenta, a homofobia manifesta diminui em maior grau do que a sutil ( $r = -0,092$ ,  $p = 0,009$ ). Além dessas correlações, observa-se uma associação entre as duas formas de homofobia, sendo esta positiva e significativa, explicando 30% da variância ( $r = 0,549$ ;  $p < 0,001$ ).

Em virtude dessa alta correlação entre as duas variáveis de homofobia, foi realizada uma nova análise entre essas variáveis e a idade, desta vez, controlando a ação que um tipo de homofobia tinha sob a outra. Nos resultados da correlação entre homofobia manifesta e idade, controlando a interferência da homofobia sutil, essa correlação permanece significativa e negativa ( $r = -0,115$ ;  $p = 0,001$ ), contudo, explicando apenas 1,2% da variância, o que indica uma fraca correlação. Já na associação da homofobia sutil e idade, ao controlar a interferência da homofobia manifesta, nota-se que a associação anteriormente apresentada deixa de ser significativa, o que indica uma falsa correlação entre as variáveis na primeira análise ( $r = -0,014$ ;  $p = 0,682$ ).

#### 4.6. Relação entre bullying e homofobia

Embora necessite de um número maior de sujeitos que se definia enquanto homossexuais para resultados mais representativos, realizou-se uma análise considerando a orientação sexual identificada pelos sujeitos no questionário. Entre os sujeitos que se definiram como homossexual, o papel de alvo foi ainda mais recorrente, sendo 58% entre os meninos. Destaca-se que, entre os sujeitos do gênero masculino e heterossexual, essa porcentagem foi de 25%. No que tange à homossexualidade feminina, não é possível fazer qualquer comparação em virtude da ausência de participantes com esse perfil no estudo (Tabela 15).

**Tabela 15 – Percentual do número de sujeitos por papéis de bullying e sexo.**

	Masculino heterossexual	Masculino homossexual	Feminino heterossexual	Feminino homossexual	Total
<b>Alvo</b>	25% (85)	58% (7)	36% (166)	0% (0)	32% (258)
<b>Autor</b>	19% (64)	8% (1)	8% (35)	0% (0)	12% (100)
<b>Alvo/autor</b>	26% (87)	17% (2)	19% (87)	100% (1)	22% (177)
<b>Testemunha</b>	30% (103)	17% (2)	37% (168)	0% (0)	34% (273)

Em seguida são apresentados os escores nas escalas de homofobia manifesta e homofobia sutil e a verificação se os mesmos se diferenciam, a depender do papel de bullying. Enfatiza-se que essas análises são realizadas de forma independentes.

##### 4.6.1. Relação entre bullying e homofobia manifesta

Segundo a estatística descritiva, o grupo com maior homofobia manifesta ocorre entre os autores de bullying (3,2), seguida por alvo/autor e testemunha (ambas com média igual a 3,0) e o grupo de alvos (2,9). O teste de Levene obteve escore igual a 0,240, não sendo estatisticamente significativo, rejeitando a hipótese nula de que as

médias são iguais entre os grupos. A análise da ANOVA one way identifica ser pouco provável que a diferença entre esses grupos se dê devido a um erro amostral  $F(3,80) = 5,22$  e  $p < 0,05$ . O teste post hoc (Tukey) cogita essa diferença como sendo entre os grupos de autores e alvos de bullying ( $p < 0,05$ ).

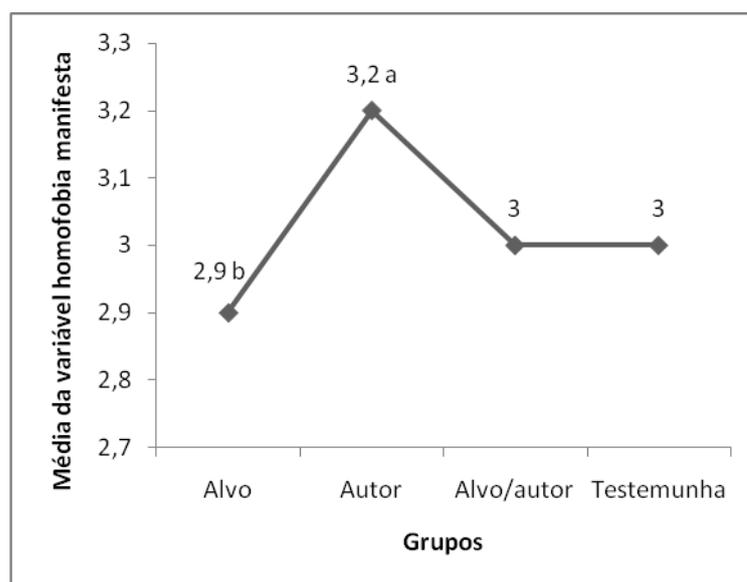


Figura 3 – Comparação entre as médias de homofobia manifesta em função dos papéis de bullying.

#### 4.6.2. Relação entre bullying e homofobia sutil

Ao observar as médias de homofobia sutil entre os diferentes papéis de bullying, percebe-se um valor superior no grupo de autores (3,4). Os grupos de alvo/autores e testemunha obtêm médias iguais equivalente a 3,2. O grupo de alvos apresenta média igual a 3,1. Ao verificar a diferença entre esses grupos, observa-se ser pouco provável que esta tenha ocorrido em virtude de um erro amostral,  $F(3,80) = 3,73$  e  $p < 0,01$ . A diferença identificada pelo teste post hoc (Tukey) concentra-se entre os grupos de autor

e alvo de bullying ( $p < 0,01$ ), havendo uma tendência para diferenciação entre os autores e as testemunha ( $p = 0,78$ ).

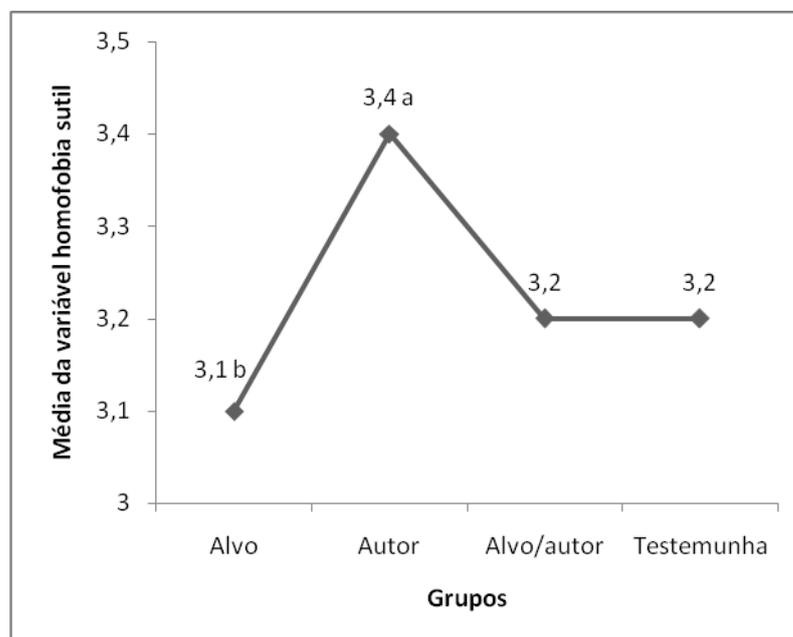


Figura 4 – Comparação entre as médias de homofobia sutil em função dos papéis de bullying.

## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO

---

#### **5.1. – Bullying: compreensão acerca dos resultados observados**

O primeiro dado analisado na presente pesquisa foi a categorização dos participantes segundo os papéis de bullying. Assim como já observado na literatura, na amostra coletada em Aracaju, a maioria dos participantes se define como testemunhas de bullying, representando 34% do total.

Uma porcentagem semelhante considera-se como alvos (32%), sendo um número superior aos observados em outras pesquisas. No estudo realizado por Bandeira (2009), essa porcentagem foi de 23%; e dois anos antes, outra pesquisa revelou uma representação de 17% da amostra (ABRAPIA, 2007). Comparando esses dados, pode-se observar um aumento ao longo dos anos na porcentagem da vitimização, o que pode ser compreendido por diversos fatores, tais como: o fato das pesquisas terem sido realizadas em localidades diferentes, respectivamente, Sergipe, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro; o instrumento de pesquisa, pois, embora o questionário de bullying utilizado aqui e na dissertação de Bandeira (2009) seja praticamente o mesmo, essa variável ainda é possível para diferenciação em relação à pesquisa da ABRAPIA; bem como os procedimentos diferentes na coleta de dados e como cada pesquisa buscou assegurar o que os alunos estavam compreendendo por bullying.

Porém, essas justificativas não descartam a possibilidade de que realmente a violência nas escolas venha aumentando, ou que estejam sendo mais percebidas, já que ações antes denominadas de “brincadeiras”, podem nesse momento estarem sendo vistas

como agressão, considerando, também, que a temática é mais comumente abordada do que há anos atrás. Contudo, esta pode equivocadamente atuar na generalização de qualquer comportamento como bullying. Diante dessas considerações, ressalta-se a necessidade de estudos que revelem sobre a representação que os estudantes fazem atualmente acerca do assunto.

Por fim, essa diferença nos resultados pode ser explicada pela cultura local, pelo intervalo de tempo entre as pesquisas – o que pode indicar uma mudança de comportamento nos últimos anos, já que o bullying atualmente é uma temática mais conhecida –, ou ainda pelos métodos adotados nas coletas de dados, os quais podem ter interferido na forma como os entrevistados compreendiam essa prática. Desta forma, além dessas pesquisas terem ocorrido em locais diferentes, também se deve considerar a fragilidade do que está sendo entendido como bullying, podendo ter sido um fator diferencial para os participantes, o que vem a dificultar a comparação entre as mesmas.

Ainda a respeito da distribuição dos participantes nos papéis de bullying, em conformidade às outras pesquisas, o menor grupo é composto pelos sujeitos que se assumiram enquanto autores de bullying (12%). Essa menor representativa é observada em outras pesquisas, não havendo grande diferença nessa representatividade (Bandeira, 2009; ABRÁPIA, 2007; Fante, 2005). Ressalta-se que a desejabilidade social e o “politicamente correto” tentaram ser controlados em todos os estudos mencionados a partir da aplicação de questionários não identificados.

Destaca-se que a porcentagem de alunos que afirmam alvos/autores foi superior aos que se identificam somente como autores (22% e 12%, respectivamente). Esse dado pode estar sinalizando uma autoria que é oriunda de uma vitimização anterior, na qual se busca um alvo em uma posição de poder inferior para dirigir a agressividade que não pode ser revertida no autor, levando a uma cadeia de violência entre os pares na escola.

Somando a porcentagem de adolescentes que vivenciam diretamente a situação de bullying, observa-se que mais da metade dos adolescentes (66% dos estudantes) se relacionam entre os pares através dessa situação de violência. Esta é uma porcentagem considerada bastante alta e demanda dos profissionais da área, e dos pais, um posicionamento em torno da problemática, uma vez que esta traz consigo diversas consequências negativas para todos os envolvidos.

Além disso, vale ressaltar o cuidado na classificação de um comportamento como bullying, já que a mera presença da agressão física e/ou verbal não é suficiente para fornecer esses dados, fazendo-se necessário o cumprimento de todas aquelas características que formam o conceito, diferenciando, portanto, a incidência de agressão/violência e a incidência de bullying. Essa análise é importante por trazer diferenças nos números encontrados, como em um estudo realizado em Portugal (Pereira, Silva, & Nunes, 2009), o qual revelou o percentual de que 47% das crianças investigadas já foram alvos de violência na escola. Quando utilizado o critério da periodicidade para definir essa violência como bullying, esse número reduz para 24% dos participantes, embora seja um número elevado, se diferencia bastante do anterior.

Ainda em relação aos grupos de bullying, observa-se uma diferença na distribuição de gênero nessa variável. Como diferença estatisticamente significativa, constata-se que o grupo formado por autores de bullying são, em sua maioria, do sexo masculino. Esses dados confirmam o que já vem sendo discutido na literatura (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001; Catini, 2004; Bandeira, 2009; Calbo, 2009).

Essa mesma literatura afirma que os meninos são mais propensos a se envolverem nas cenas de bullying em todos os papéis, o que não foi observado na presente pesquisa, já que comparando a porcentagem de vitimização em ambos os gêneros, foi observado, em Aracaju, uma maior vitimização entre as meninas. Em

concordância com esse dado, foi observado em uma pesquisa realizada por Carrera, DePalma e Lameira (2011), que as meninas são igualmente ou mais susceptíveis de serem envolvidas como alvos, enquanto os meninos são mais propensos a participar como autores ou alvos/autores.

Além das diferenças regionais, temporais e metodológicas, já comentadas anteriormente, a maior vitimização feminina pode estar associada ao tipo de bullying mais utilizado entre as meninas ser também o mais recorrente, o verbal (Mahan et al, 2006). Enquanto que os meninos tendem a utilizar a agressão física, tipo menos comum.

O comportamento de bullying, embora sempre muito associado aos xingamentos e apelidos, pode ser de ordem tanto verbal, quanto física. Segundo a literatura, a agressão física é mais comum entre estudantes do ensino fundamental I, ou seja, entre crianças; sendo mais presente entre os adolescentes as intimidações e violências verbais, como insultos e humilhações, conforme identificado na presente pesquisa (Musitu, Estévez, & Jiménez, 2009).

Além da ocorrência, Natvig, Albrektsen e Qvarnstrom (2001) já destacavam que a diferença entre os gêneros em relação ao bullying está para além desse fator, abarcando os diferentes tipos. A partir dos dados observados nessa pesquisa, acrescenta-se, ainda, a diferenciação em relação aos pensamentos e sentimentos que essa violência envolve nos diferentes gêneros, como por exemplo: no grupo de autores, os meninos diferiram das meninas ao afirmar se sentirem mal nessa situação e afirmaram fazer o bullying porque os alvos mereciam um castigo; enquanto as meninas tenderam mais a justificar sua autoria sob a alegação de que acharam que fariam o mesmo com ela. Contudo, essa afirmação já muda quando se compara entre os grupos de alvos/autores. Entre esses participantes, os meninos afirmaram não sentir nada ao praticar o bullying, já as meninas afirmaram se sentirem mal.

Desta forma, percebe-se que os trabalhos que buscam intervir nessa situação e elaborar programas antibullying devem levar em consideração estas diferenças de gênero e produzirem intervenções mais adequadas à realidade. Essa diferenciação chama atenção para a não homogeneidade desse fenômeno, que é consequência da não homogeneização da categoria de adolescentes. Tal como destacado na revisão de literatura, há uma construção social em torno do ser homem e ser mulher, bem como do ser adolescente que, merece atenção em um determinado contexto social e histórico. Com essa reflexão fica clara a não naturalização desses sujeitos, mas sim uma leitura social das diferenças observadas.

Como citado anteriormente, a representação que os alunos têm acerca do que seja bullying, pode influenciar diretamente na sua ocorrência. Uma das representações mais conhecidas é a de que esse comportamento é “uma brincadeira” e embora haja uma tentativa de desconstruir essa percepção, 40% dos alvos e 50% dos alvo/autores continuam pensando dessa forma, além de acharem engraçado (36% dos alvos e 38% dos alvos/autores); esses dados são semelhantes aos observados por Bandeira (2009). Aqui chama-se a atenção pelo alto índice, não apenas entre os autores, os quais podem criar a norma “não estou sendo violento, estou brincando” para justificar a continuação desse comportamento, como também dos alvos. Nesse último grupo essa percepção pode estar influenciando uma subnotificação, bem como o não pedido de auxílio a alguém que possa combater essa situação.

Na literatura há uma reflexão acerca da percepção de pais e professores, sendo poucos os estudos que veem como essa representação influencia no comportamento dos alvos. Por exemplo, em outro estudo, realizado com professores, foi evidenciada a falta de informação quanto ao que seria o bullying e a naturalização das intimidações entre os pares, justificadas como sendo um evento típico da idade. Desta forma, uma vez que

não é compreendida como um problema, essa realidade não precisa ser encarada como algo a ser modificado, contribuindo para a sua manutenção. E mesmo aqueles que reconheciam a problemática, apresentavam um conformismo, afirmando não haver possibilidades de mudanças, mas sim dificuldades (Toro, Neves, & Rezende, 2010). Essa passividade entre os adultos parece ser percebida entre os adolescentes e confirmada no dado de que apenas 3% dos autores teriam medo de que algum adulto flagrasse o mesmo na prática de bullying contra seus pares.

Além da premissa de que se trata de uma brincadeira, outra forma de lidar com a autoria do bullying seria o que Bandura et al (1996) chamaram de desengajamento moral. Segundo esse mecanismo, a culpa da agressão está no alvo que é merecedor, o que facilita o engajamento dos autores nesse tipo de comportamento (Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008) – tal como observado entre os meninos autores ao afirmarem que os alvos mereciam castigo. Em pesquisa realizada por Hoover e Hazier (1994, citado por Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008), 61% dos alunos sentiram que, ao praticar o bullying, ajudou a vítima, fazendo dele ou dela "mais duras".

Enfim, um grupo menos comentado, mas que também pode ser afetado, é a testemunha. Embora não tenha sido um dado alarmante, se for considerado somente numericamente, mas que merece destaque, é o fato de 26% das testemunhas relatarem ter medo de se tornarem o próximo alvo. Esse resultado chama atenção para ampliação nas pesquisas que, por muitas vezes, se limitam à relação entre alvos e autores, esquecendo os demais pares que estão em volta.

Outra forma de se pensar a participação dessas testemunhas no bullying é refletindo a sua participação enquanto agentes para a diminuição dessa violência. Embora o número de testemunhas que relataram solicitarem ajuda de algum adulto tenha sido de apenas 20%, os alvos reconhecem alguma forma de defesa por parte das

testemunhas em 63% dos casos, havendo algum resultado positivo (diminuição ou extinção) em 73%. No grupo de alvos/autores essa defesa foi menos percebida, mas ainda assim representativa, correspondendo a 53%, e destes, 62,5% mostraram resultados positivos.

Sobre a busca de auxílio com os adultos, um aspecto que merece atenção na pesquisa de Francisco e Libório (2009): Alguns alunos, após terem buscado auxílio profissional como forma de enfrentar o bullying e não terem encontrado apoio junto a esses adultos, não conseguem mais ver outra forma de solucionar esse problema. Essa falta de habilidades por parte dos adultos em lidar com a temática sinaliza a necessidade de mais pesquisas e extensões com esse público, a fim de potencializar o bem estar nas relações escolares. Essa afirmação também pode ser sustentada a partir dos resultados apresentados por Fante (2005), no qual foi observado que enquanto os diretores negam a existência dessa forma de violência em sua escola, os professores justificam esse fenômeno como sendo algo “normal”.

A falta de defesa relatada pelos adolescentes por parte dos adultos pode servir de apoio e manter esses comportamentos de bullying. Este apoio tácito com os adultos pode ser um fator importante no desenvolvimento de atitudes que as crianças têm em direção à aceitabilidade de tais comportamentos (Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008).

Desse modo, observa-se que conhecer a forma como o bullying se manifesta e buscar entender os determinantes desse comportamento trazem consigo informações que fundamentam a intervenção, sendo este o objetivo último da produção desse conhecimento, e não apenas retratar a realidade e produzir conhecimento teórico. Entre as formas de manifestação, o bullying homofóbico é um tema ainda pouco explorado empiricamente no Brasil e de difícil abordagem pelos atores escolares, sendo este um

dos focos dessa pesquisa. Além disso, se o conhecimento de como o fenômeno ocorre é necessário para elaborar intervenções, conhecer as consequências negativas dessa violência pode ser uma motivação maior e relevante para se implantar tais estratégias.

## **5.2. Bullying e Bem-estar Psicológico**

Como já hipotetizado e relatado nos capítulos teóricos, os resultados da pesquisa demonstram que o bullying impacta negativamente sobre os sujeitos. Mais especificamente verificado no presente estudo, o bem-estar psicológico difere entre os papéis. A variável que parece controlar essa diferenciação entre os grupos é o de ser alvo de agressões, já que as diferenças significativas são observadas entre os dois grupos com essa características e aqueles que não a possuem (autor e testemunha).

Mesmo não tendo uma diferença estatisticamente significativa entre alvo e alvos-autores, estes últimos apresentam menores escores no questionário de saúde geral. Este grupo é o mais novo nos estudos de bullying, surgido somente a partir da década de 90 e, embora ainda sejam poucas as pesquisas que abordam esse público, estes são vistos como os participantes que têm maiores consequências negativas (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011).

Já o alto bem-estar psicológico observado entre os autores de bullying pode ser compreendido, pela popularidade, posições de liderança social, alta auto-estima, habilidades sociais e respeito que esse grupo possui entre seus pares (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011). Além disso, através da literatura, é possível constatar que os fatores mencionados como geradores de tensão são facilmente percebidos nas cenas de bullying, a saber: uma relação na qual o sujeito não é tratado como gostaria, percepção de injustiça, alta frequência e magnitude, exposição frente a outros sujeitos e baixo

controle social (visto que geralmente ocorre longe dos olhos dos adultos ou é percebido como brincadeira) (Hay & Meldrum, 2010). Desta forma, tendo essas variáveis, é possível associar o evento do bullying à tensão, construto esse que pode afetar no bem-estar psicológico.

Esse comprometimento no bem-estar pode também ser diretamente relacionado a outras consequências negativas observadas em estudos, como a depressão, solidão, ansiedade e transtornos alimentares, sendo estes quadros mediados pelas emoções negativas (Hay & Meldrum, 2010), bem como a percepção de um clima negativo da escola (Swearer et al, 2008). Em concordância com esse dado, mas em uma direção oposta, Espelage, Aragon, Birkett e Koenig (2008) observaram que os alunos alvos de bullying que perceberam a escola como positiva, ou que se sentiam apoiados pelos pais, apresentaram menos consequências psicológicas negativas em virtude dessa violência.

Mais especificamente acerca do bullying homofóbico, em revisão realizada por Hong e Garbarino (2012), foi relatada a sua relação com a depressão, hostilidade, sintomas em saúde mental, problemas de saúde, comportamentos sexuais de risco, transtorno de estresse pós-traumático, automutilação e comportamento suicida.

Em virtude da violência sofrida pela sua orientação sexual, 68% dos jovens LGBTs afirmam não se sentir seguros no ambiente escolar e 59% dos heterossexuais relatam que não seriam amigos de homossexuais (Mahan et al, 2006). Esse dado da não aceitação entre os pares pode estar relacionado com a maior vitimização, além de afetar o bem-estar desse grupo minoritário, dada a importância do apoio dos pares na adolescência.

Além disso, quando comparadas a outras motivações, alvos de bullying homofóbico do gênero masculino apresentam mais consequências psicológicas

negativas e percepção mais negativa da escola do que os alvos por outra motivação (Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008).

Desta forma, seja pelo bullying de modo geral, seja pela especificidade do bullying homofóbico, os estudos se assemelham ao aproximar essa forma de violência ao comprometimento do bem-estar entre os adolescentes e de consequências negativas que podem estar associadas a esse comprometimento. Porém, vale ressaltar a necessidade de problematizar esses dados na compreensão que se tratam de probabilidades e não determinações as quais podem perdurar por um período de tempo ou não.

### **5.3. Homofobia entre escolares adolescentes de Aracaju-SE**

Segundo os resultados apresentados no capítulo anterior, os grupos que apresentam maiores escores na escala de homofobia, tanto manifesta quanto sutil, são os participantes do gênero masculino e aqueles que afirmam não possuir contato próximo com homossexuais.

Em relação ao gênero masculino, outros estudos já vêm demonstrando um maior preconceito entre os homens, tal como em uma pesquisa realizada em 2007, onde observa-se que os homens obtêm maior escore no fator de representações negativas de gays e lésbicas, enquanto que as mulheres manifestam mais representações positivas. Um terceiro fator do instrumento utilizado nessa pesquisa fazia menção à diferenciação que se faz entre gays e lésbicas, e nessa dimensão não há diferença significativa entre os participantes homens e mulheres (Cerqueira-Santos, Winter, Salles, Longo, & Teodoro, 2007).

No estudo nacional com escolares da rede pública, um dado semelhante é observado. Analisando por sexo, percebe-se que esse nível de preconceito é superior nos meninos, chegando a 44,4%, enquanto nas meninas foi de 14,9%. A justificativa utilizada pelos autores do trabalho como possível foram a cultura machista predominante e a percepção de que a prática homossexual significa uma afronta à masculinidade, e a virilidade tão comumente associado ao ideal de homem (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2010).

Além de pertencer ao gênero masculino, outros fatores associados ao preconceito homofóbico entre escolares foi sua maior prevalência entre estudantes do Ensino Médio (Poteat & DiGiovanni, 2010; Poteat et al. 2009), público selecionado na pesquisa apresentada. Embora no presente estudo não tenha sido observada uma correlação forte e significativa entre idade e homofobia, em outros estudos estas variáveis já foram percebidas como inversamente proporcionais, ou seja, quanto menor a idade do aluno, maior a discriminação (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2010).

No que tange à variável “contato com homossexuais”, esses meninos percebidos como mais preconceituosos, também são identificados como menos propensos à amizade com um estudante de minoria sexual (Poteat & DiGiovanni, 2010; Poteat et al. 2009). Como citado anteriormente, no estudo realizado por Cerqueira-Santos et al (2007), observa-se que os homens, em geral, possuem maior representação negativa e menor positiva acerca dos homossexuais se comparados às mulheres. Contudo, essa maior tolerância pode estar no fato de as mulheres possuírem mais contato com homossexuais, já que quando sujeitos de ambos os gêneros possuem esse contato, este anula a interferência da variável sexo, não havendo diferenças entre homens e mulheres. A partir dessa pesquisa pode ser ressaltada a necessidade de se promover o contato entre os grupos, a fim de se rever os estereótipos, preconceitos e, conseqüentemente, a

violência. Concebe-se que a escola é um dos ambientes para essa promoção, por este ser um importante local de socialização.

O contato enquanto uma variável que diminui as atitudes negativas e os conflitos intergrupais já vem sendo trabalhada desde o final da década de 70 por Allport. Segundo este autor, esse contato regular estaria atuando na redução dos estereótipos negativos e na formação de novas representações acerca do grupo minoritário e, com isso, agindo na diminuição do preconceito. No entanto, para além de um contato, estudos mais recentes vão sinalizar a relevância de investigar uma aproximação maior, como ser amigo ou, de fato, ter uma intimidade (Cerqueira-Santos et al, 2007.)

Esta consideração é relevante na medida em que atualmente é bastante comum ter contato regular com homossexuais, por exemplo, nos ambientes de trabalho, ensino ou entre amigos em comum, o que, não necessariamente, representa uma aproximação íntima. Destaca-se que esteve presente na pesquisa o questionamento aos participantes se eles possuíam amigos ou familiares próximos, o que indicaria esse contato íntimo.

Como mencionado nos capítulos teóricos, sendo o ambiente escolar um importante local de socialização, e a adolescência uma das fases em que as relações grupais de amizade se tornam fundamentais para a identidade desse jovem, busca-se aproximar essas considerações com o bullying, tão recorrente no cenário de investigação. Desta forma, uma vez compreendido como o bullying se manifesta e quais as variáveis estão associadas ao preconceito homofóbico, tem-se como objetivo discutir como esses fenômenos se aproximam.

#### **5.4. Bullying e Homofobia: aproximações empíricas**

Entre os motivos utilizados ao se praticar o bullying, a maioria dos participantes – não havendo diferença entre os gêneros – afirmam que características fenotípicas, como altura e peso, são os principais conteúdos dos bullyings. Isto revela um padrão de beleza que ainda é compartilhado entre os adolescentes, tornando alvo qualquer sujeito que fuja a esse conceito. Destaca-se ainda o período de desenvolvimento no qual se encontram esses participantes, adolescência e puberdade. É nesse período que ocorrem as principais mudanças corporais, tais como alteração na voz entre os meninos, espinhas, crescimento acelerado e outras, que os tornam distantes desse padrão idealizado e compartilhado socialmente. E como destacado por Mahan et al (2006), o bullying geralmente se apropria de motivos externos ao sujeito que podem facilmente ser percebidos.

No entanto, esses autores atentam para os trejeitos como sendo a principal motivação para o bullying, independente da orientação sexual dos alunos. Na presente pesquisa, os trejeitos e as palavras que representam homofobia são o segundo motivo e manifestação de bullying mais observado entre os participantes do sexo masculino (20% dos casos). Entre as meninas essa porcentagem está quase ausente, sendo a de menor ocorrência (2%).

Em consonância com pesquisa realizada por Swearer, Turner, Givens e Pollack (2008), em 26% dos casos de bullying entre meninos, nota-se uma associação entre essa violência e a homofobia, já que os alvos relatam a cena como uma agressão verbal, na qual são chamados de gay. Já em pesquisa realizada nos EUA, essa vitimização é entre 45% dos homens gays e 29% entre as lésbicas em virtude de sua identidade sexual. Entre esses números, 28% deixaram o sistema educacional (Telljohann & Price, 1993).

Uma forma de compreender essa diferença entre os gêneros pode ser a partir da leitura de que os homens estariam indo de encontro a duas normas sociais: a heteronormatividade e a modelo hegemônico de masculinidade, pois estes estariam portando características não valorizadas socialmente, ou seja, ditas inferiores (femininas); enquanto que as mulheres estariam transgredindo apenas a norma heteronormativa, já que foi dado a ela, a partir das lutas dos grupos feministas, conquistarem as características masculinas de atividade e racionalidade. Juntamente à valorização da masculinidade, há uma desvalorização das mulheres e o sentimento de anti-feminino como elementos fundamentais na homofobia (Daley, Solomn, Newman, & Mishna, 2008). Esses elementos também auxiliam na compreensão de bullying homofóbico contra sujeitos heterossexuais, mas que possuem características socialmente atribuídas ao sexo oposto.

Desta forma, a luta feminista parece ter ampliado uma compreensão acerca do que é ser mulher e buscado romper com a rigidez nos estereótipos, o qual pode explicar a menor vitimização das mulheres com termos homofóbicos, visto que essa rigidez permanece mais presente entre os homens e seu modelo hegemônico de ser masculino (Daley, Solomn, Newman, & Mishna, 2008).

Vale ressaltar que para além de um modelo único, o conceito de "hegemonia" refere-se à dinâmica cultural que afirma um grupo e sustenta uma posição de liderança sobre outro — uma posição dominante. Masculinidade hegemônica serve como uma forma idealizada de masculinidade pelo qual os homens podem ser medidos, por eles mesmos e pelos outros, para determinar a medida de sua "masculinidade" (Tharinger, 2008).

Segundo Swearer, Turner, Givens e Pollack (2008), ao ser alvo de bullying por ser chamado de gay, o significado que vem implicado nisso é o de ser um indivíduo

“defeituoso” e “disfuncional”, já que essa é a percepção que se tem das pessoas homossexuais, logo, o uso desses termos são considerados ofensas. Pode-se ir mais além, e ver que a compreensão dessa linguagem se torna ofensiva também na medida em que o alvo compreende a homossexualidade como algo negativo, visto que, para pessoas que não compreendem assim, ser comparados a homossexuais pode não ter o mesmo impacto. Um dado que pode exemplificar essa hipótese é a de que 86% dos estudantes heterossexuais, distribuídos semelhantemente entre homens e mulheres, afirmaram que ficaram chateados se fossem identificados pelos seus pares como homossexuais (Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008).

Esse processo descrito, no qual o sujeito do sexo masculino nomeia o outro “gay, homo, mocinha” e termos semelhantes, com o intuito de estabelecer um domínio sobre ele, independente da sua orientação sexual real, foi denominada por Kimmel e Mahler (2003, citado por Tharinger, 2008) como gay-baiting. Destaca-se que esse termo assemelha-se ao conceito de homofobia, contudo, teve suas origens no conhecimento sociológico.

Mais uma vez fazendo uma reflexão acerca da intervenção, tem-se que essa diferença nos tipos de bullying também acaba transparecendo nas formas de intervenção, já que 41% dos professores afirmam ter mais dificuldade em lidar com o bullying homofóbico do que com outro tipo. Além desse “não saber”, a reação dos pais, outros funcionários e dos próprios alunos, são citados como dificuldades na intervenção frente a essa demanda (Hong & Garbarino, 2012).

Essa falta de segurança na forma de intervir pode estar associada à continuação do bullying homofóbico tão comum entre adolescentes (Poteat, 2007, 2008) que, como já comentado anteriormente, pode ser dirigido tanto para adolescentes LGBTs ou não. Dados sugerem que cerca de 1-6% dos adolescentes se identificam como gays, lésbicas

ou bissexuais (Mahan et al, 2006). Esse número foi muito além do observado na pesquisa aqui relatada em relação ao gênero masculino (12 casos, representando 0,29%) e apenas 1 caso entre o gênero feminino.

Embora essa amostra reduzida de participantes homossexuais limite a utilização de alguns testes estatísticos, a partir de uma análise simples de frequência, foi possível observar uma maior vitimização de jovens LGBTs se comparados a jovens heterossexuais (58% e 25%, respectivamente). Esse mesmo resultado de pesquisa já foi relatado em diversos outros estudos (Berlan & Austin 2007; Berlan et al, 2010; Friedman et al, 2011; Kosciw & Diaz 2006; Saewyc et al, 2007; Williams et al, 2005).

Através de uma pesquisa realizada por Toneli (2006) numa escola da rede pública de ensino de Florianópolis, percebe-se que ao abordar o tema da sexualidade, os jovens não relatam experiências de convívio homoerótico, evidenciando que este tema continua tratado como um campo que não se pode tocar, nem nomear. Importante mencionar que esse não é um caso único que foge da norma geral da sociedade, mas uma visualização de como a heteronormatividade está presente na vida dos jovens brasileiros, na qual a temática ainda é considerada um conteúdo tabu, principalmente no ambiente escolar, onde os próprios professores afirmam não saber como abordar o tema em seu contato com os jovens.

Na pesquisa realizada por Abramovay, Cunha e Calaf (2010), esses autores destacam que a discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual corresponde a 63,1% das discriminações já observadas pelos alunos na escola, representando um dado expressivo e, como tal, deve despertar interesse de pesquisadores e objeto de políticas públicas. Em ordem decrescente tem-se ainda a discriminação racial, pelas roupas usadas, por a pessoa ser pobre, pela região de origem da pessoa e pela religião. Nessa mesma pesquisa, 33% dos jovens relataram ter sofrido violência verbal ou física em

virtude da sua orientação sexual real ou percebida. Entre os jovens LGBTs, no último ano, 90% relataram assédio em virtude de sua aparência e expressão de gênero. Diante desse cenário, jovens LGBTs têm se sentido mais inseguros no ambiente escolar, se comparados a jovens heterossexuais (22% e 7%, respectivamente) (Harris Interactive & Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLS], 2005).

Essa proporção superior de bullying entre jovens LGBTs também foi verificada em uma pesquisa no Reino Unido, na qual verifica-se uma porcentagem de 68% de vitimização entre jovens, enquanto que, para jovens LGBTs, essa porcentagem é de 80% (Rivers, 2001). Destarte, não se pode criar uma determinação entre ser jovem homossexual no ambiente escolar e vitimização de bullying, pois, tal como destacado por Mahan et al (2006), há alguns fatores que agem como protetores, a saber: elevada autoestima e confiança, habilidades sociais satisfatórias e bom humor distinguem sujeitos da mesma minoria que se tornam alvos ou não de bullying.

Em relação aos papéis de bullying e os escores na escala de homofobia – tanto manifesta, quanto sutil –, tal como hipotetizado, esta é significativamente maior entre os participantes que se identificam como autores, seguido pelo outro grupo que também é composto por autores (alvo/autor).

Embora seja um fenômeno recorrente na escola, como demonstrado por uma pesquisa qualitativa, onde metade dos participantes admitiram ter preconceito contra homossexuais (Mahan et al, 2006), assim como nos resultados aqui apresentados, Poetat (2008) demonstrou que jovens autores de bullying também apresentam altos níveis de atitudes negativas contra a juventude LGBT, além de uma maior utilização de termos homofóbicos. E esses alunos mais preconceituosos tendem a usar mais conteúdos homofóbicos ao praticar o bullying, se comparado a outros autores que possuem menor preconceito (Poteat & DiGiovanni, 2010).

Esses dados se tornam ainda mais relevantes com base em alguns estudos que demonstram, em dados preliminares, um alto índice de homofobia nas escolas (Junqueira, 2009a). Essa forma de preconceito pode estar diretamente relacionada à prática de violência denominada bullying, na medida em que aquele que é reconhecido pelo grupo como tendo características socialmente relacionadas ao outro sexo torna-se alvo de repetidas intimidações, agressões e/ou exclusões ao longo da vida escolar. Alguns exemplos dessa violência podem ser os apelidos que acabam por rotular o aluno como “o viadinho da escola”, ser alvo de olhares e comentários repressivos enquanto passa, ou ainda, ter seu nome, junto a xingamentos, registrado nas paredes e objetivos da escola (Caetano & Rangel, 2003, citado por Junqueira, 2009a).

Na relação entre bullying e homofobia, o autor tem como intuito dominar o alvo e, para isso, usa de recursos que socialmente são considerados hierárquicos, como a orientação sexual e o gênero. Chamar o outro de homossexual é colocá-lo em um patamar considerado por esses autores como inferiores, já que o nível de preconceito indica que o endogrupo é superior ao exogrupo. Por dominância compreende-se as tentativas de estabelecer ou perpetuar as hierarquias, onde alguns indivíduos têm maior acesso a recursos e são considerados com maior status, influência ou controle sobre outros pares (Poteat & DiGiovanni, 2010).

Como um meio de garantir a heteronormatividade, o bullying homofóbico afeta a todos, independentemente da orientação sexual (DePalma & Jennett, 2010; Horn, 2007; Tomsen & Mason 2001). Hong e Garbarino (2012) observaram que concepções entre adolescentes sobre a aceitabilidade de seus pares não estão relacionados somente à orientação sexual, mas principalmente à conformidade às normas de gênero. Ambos os grupos de jovens, heterossexuais e homossexuais, que eram não-convencionais em sua aparência e comportamentos, eram menos aceitos pelos seus pares do que indivíduos

que se conformaram à norma de gênero. Diante desses resultados, tem-se como maior desafio para a prevenção de bullying homofóbico, a abordagem da masculinidade hegemônica e da heteronormatividade.

Outro indicador da relação entre essas variáveis, além de o bullying ser mais comum entre os meninos e a homofobia também, há uma associação positiva e significativa ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,05$ ) entre bullying e termos homofóbico, sendo estes mais comum entre meninos, não sendo observada a mesma relação entre as meninas. Além disso, a forma de perceber essa agressão verbal é semelhante a do bullying: “é apenas uma brincadeira” (Poteat & DiGiovanni, 2010).

Essa relevância assumida pelo fato da representação orientar comportamentos e, segundo estudiosos da área, a representação rígida de gênero e a heteronormatividade está socialmente associada à violência ligada à “correção”, por exemplo, no gênero masculino pela premissa “para você aprender a ser macho”, enquanto que nas mulheres regiam a crença de que estas só precisavam ter um homem de verdade para aprender a gostar do sexo oposto, gerando sérias violências sexuais (Daley, Solomn, Newman, & Mishna, 2008).

Por fim, destaca-se a complexidade dos fenômenos aqui investigados no qual, para compreender o bullying, fez-se necessário buscar outros eventos mais macros – como a heteronormatividade e o sexismo –, a fim de se ampliar uma leitura da realidade e verificar que os fenômenos não ocorrem isoladamente. Além disso, mesmo banalizado por alguns cientistas, tratam-se de temáticas relevantes que se entrelaçam com a educação, com o social e afetam diretamente na saúde dos jovens, firmando a necessidade de encarar com seriedade a temática.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nas sessões de resultados, destaca-se os seguintes dados: diferenciação do bullying e nos escores de homofobia em função do gênero; diferenciação do bem-estar psicológico em função dos papéis de bullying, sendo este menor entre alvos e alvos/autores; além de uma associação positiva entre homofobia e os papéis de autor e alvo/autor, sendo estes superiores aos demais grupos. Destaca-se ainda que houve hipóteses que não foram confirmadas, como diferenças em funções das variáveis idade no bullying e no preconceito homofóbico.

Uma vez tendo esses conhecimentos, oriundos dessa pesquisa empírica e das diversas referências aqui mencionadas, tal como sinalizado na discussão, cabe a partir daqui suscitar novas questões de pesquisa, bem como procurar uma aplicabilidade para os dados coletados.

Em relação ao bem-estar psicológico, Mahan et al (2006) chamam a atenção para se pensar estratégias de combate ao bullying, não apenas por ele comprometer a qualidade de vida dos alvos e alvos/autores, mas refletir acerca do grupo de autores que podem desenvolver problemas de socialização que perdure por sua história de vida (Mahan et al, 2006). Ou ainda se pensar como o clima de violência afeta aqueles que não estão diretamente relacionados, pois estes também estão inseridos nesse contexto e não devem ser esquecidos.

Em relação ao tipo de bullying, as intervenções devem levar em consideração o conceito mais amplo do que seja violência, envolvendo desde agressão física até violência simbólica, pois esta ainda aparece camuflada e por muitas vezes não são identificadas pelos sujeitos. Como já relatado, o bullying físico, segundo os

entrevistados, é mais fácil de ser combatido, uma vez que é mais facilmente observado e há políticas de “tolerância zero” para essa forma de agressão no cotidiano escolar (Mahan et al, 2006).

Tal fato pode ser uma das razões para a ocorrência do bullying físico ser menor, no entanto, refletir sobre o problema somente depois que este já está instalado pode exigir mais esforços, por essa razão sugere-se programas preventivos que ressaltem a importância de um convívio pacífico entre os pares e o respeito às diferenças. Estudos vêm demonstrando outras variáveis as quais podem ser trabalhadas com a finalidade de evitar a vitimização.

Por exemplo, alguns dados demonstram que a manifestação de comportamentos pró-sociais (ser um bom líder, se importar com o bem estar dos colegas) age como um fator de proteção contra ser alvo de bullying, enquanto que a capacidade de manifestar esse tipo de comportamento é diminuído pelos efeitos da vitimização (Calbo, 2009).

Já em outro estudo, a partir de uma análise de regressão logística, foi possível observar que o aumento na alienação escolar foi associado a um risco maior de bullying, enquanto o apoio de professores e pares diminuíram esse risco (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001). Mais recursos, como o apoio social, autoestima, resiliência, habilidades sociais e assertividade já foram mencionados na literatura e podem ser investigados por outras pesquisas.

Por considerar que não dá para se pensar educação disvinculada da violência que permeia as relações sociais, nesse âmbito, os fatores familiares, escolares e sociais são identificados como influenciadores no aparecimento e manutenção do bullying. Mais particularmente entre os fatores sociais, destaca-se a influência dos meios de comunicação, os recursos sociais disponíveis para o grupo e, por fim, as crenças e valores culturais (Musitu, Estévez, & Jiménez, 2009).

Ainda nesse sistema macro, Hong e Garbarino (2012), em sua revisão de literatura, observaram que o ambiente da comunidade e os meios de comunicação são variáveis importantes na ocorrência do bullying homofóbico. No contexto comunitário, observa-se uma maior incidência dessa forma de bullying entre locais com alta pobreza, se comparado à outras áreas. Em relação aos meios de comunicação e na especificidade do bullying homofóbico, pensa-se que a tolerância para isso e a violência contra à juventude de minoria sexual é perpetuada pela mídia, que reforça a heteronormatividade. No entanto, esse mesmo instrumento também pode ser utilizado pela lógica contrária, ou seja, a inclusão de minorias sexuais personagens em programas de televisão é identificada como um fator protetor, que pode reforçar uma imagem positiva e, conseqüentemente, a diminuição do bullying homofóbico na escola.

Ainda que não seja em escolas, mas em contextos educacionais formais – no ambiente universitário – esse preconceito parece perdurar. DeSouza e Showalter (no prelo, citado por Cerqueira-Santos & DeSouza, 2011) observaram em seu estudo que, no norte da América, aqueles jovens que sofreram algum tipo de discriminação/perseguição sutil à orientação sexual no último ano, manifestam o desejo de deixar a instituição de ensino, bem como apresentam notas inferiores se comparados a jovens que não sofreram perseguição. Esse dado traz uma reflexão no sentido de se investir na luta contra isso e assim promover um ambiente saudável e prazeroso para todos aqueles que usufruem dele, garantindo não apenas o acesso e manutenção à rede de ensino, mas o aproveitamento satisfatório das experiências que esse ambiente pode trazer tanto ao investimento profissional, quanto às relações interpessoais que podem ser vivenciadas.

Embora se tenha atingido o objetivo ao qual se propôs, algumas limitações desse estudo devem ser citadas, a fim de auxiliar em pesquisas futuras. Uma dessas limitações

faz menção ao fato de o estudo ter sido realizado somente em escolas públicas e central de grande porte, o qual se fez viável por um desenho metodológico, já que a rede de ensino e a forma como as escolas se organizam, poderia ser uma variável a mais para interferir na manifestação do bullying, homofobia e bem-estar, não sendo este o objetivo da pesquisa (comparação entre rede pública e privada), mas que podem ser verificados pelos próximos estudos.

Mesmo já existindo pesquisas sobre isso, cabe averiguar a realidade da cidade de Aracaju-SE, visto que esta pode se diferenciar de outras localidades. Segundo Tognetta e Vinha (2010), os índices tanto de violência, quanto de bullying, são superiores em escolas públicas; contudo, quando comparadas escolas da região central e periférica de uma mesma cidade, não foi percebida diferença estatisticamente relevante (Francisco & Libório, 2009).

Sobre escolas de pequeno e grande porte, um estudo realizado por Goodenow et al, publicado em 2006, indicou que minorias sexuais que frequentam escolas de grande porte, com muitos adolescentes de outras minorias, como raciais e religiosas, tendem a ser menos vitimizados do que aqueles que frequentam escolas pequenas, nas quais faltam recursos didáticos e os professores não têm uma formação em torno do tema, bem como da diversidade de pessoas. Assim, os autores perceberam que a diversidade na escola, o contato, gera aceitação; enquanto que em escolas mais homogêneas, aquele que se diferencia, torna-se logo alvo (Hong & Garbarino, 2012).

Com esse dado e com a compreensão de que o bullying pode estar relacionado com o preconceito nas suas diferentes formas, abordar a diversidade e promover esse contato pode ser um primeiro passo para se chegar em fenômenos mais futuros que se alimentem dessa base.

Apesar do recorte do trabalho, vale salientar que os sujeitos, enquanto seres que compõem uma sociedade, são afetados pelas outras estruturas sociais e culturais e não apenas pela sua orientação sexual. Suas identidades são além da sexualidade e esses outros fatores, como gênero, raça, classe social, ser novo em determinado local, também vão modificar a forma como o bullying ocorre. Tal como destacado por Daley (et al, 2008), "Vários fios juntos criam a gaiola". Dessa forma, sugere-se que essas temáticas sejam abordadas em estudos futuros, assim como as características fenotípicas, motivação evidenciada como mais recorrente para o bullying entre adolescentes. Estudar acerca do bullying através do processo mais macro da homofobia e da sua aproximação com o sexismo é um dos modelos verificados na presente pesquisa, o que não anula a participação de outras variáveis tão relevantes quanto.

Do mesmo modo, em uma perspectiva macro, observa-se a necessidade de compreender a aproximação entre as relações interpessoais, culturais e normas sociais, em ambientes escolares e não escolares, e de que forma essas variáveis interferem positiva ou negativamente na ocorrência da violência entre pares. Só em posse desse conhecimento as intervenções poderão ser pensadas e executadas, considerando um sistema maior das relações sociais que interferem nas relações em um nível micro, como por exemplo, a violência escolar.

Assim, deve-se sinalizar para a construção social que envolve o bullying e torna alguns grupos mais vulneráveis acerca das consequências negativas que, embora recorrentes, não são algo determinado. Além disso, salienta-se a concepção de juventude abordada no primeiro capítulo, o qual é visto como possibilidade, algo que nesse social pode estar em conformidade ou não com as normas sociais. Diante disto, ressalta-se a possibilidade de mudança desse cenário, podendo começar pelos ambientes

menores, como relação entre pares na escola, e a longo prazo chegar a criar outros modelos que não os heteronormativos e sexistas.

Outra limitação que só foi verificada a posteriori e que em estudos futuros podem ser redesenhados é uma técnica de coleta que busque ter mais acesso aos alunos LGBTs, a fim de se produzir dados empíricos com esse grupo, afinal, sabe-se que esta continua sendo uma lacuna a ser explorada na literatura brasileira.

Contudo, parte-se do pressuposto de que este foi um dos primeiros trabalhos empíricos de uma série de outras pesquisas que possam surgir em torno do tema, pois como já mencionado, o bullying e a homofobia são duas temáticas que ainda encontram resistência tanto no meio acadêmico quanto de receptividade pelas escolas e pais, mas que nem por essas razões se fazem menos relevantes. Só recentemente começa a ser explorada tal temática, chegando até a se tornar alvo de políticas públicas, entretanto, são poucos os esforços das ciências de produzirem conhecimentos no contexto nacional, com a finalidade de se pensar a relação entre esses fenômenos, fato que torna o bullying homofóbico e os papéis de gênero distantes da realidade das escolas brasileiras.

Para pesquisas futuras, sugere-se um aprofundamento acerca do bullying e, mais especificamente, do bullying homofóbico, com professores e demais profissionais, visto a falta de informação e formação desse público em torno das temáticas. Salienta-se que essa dinâmica discriminatória envolve não apenas os pares, mas também esse público. Assim, estes não estão imunes à reprodução de comportamentos discriminatórios, uma vez que compartilham da cultura dominante, como observado por Abramovay, Cunha e Calaf (2010). Desta forma, a escola pode tornar-se um território no qual se constituem e se mantêm os mecanismos violentos e homofóbicos, já que enquanto um ambiente de encontro das diferenças, a escola é um dos contextos nos quais a discriminação torna-se obstáculo para relações sociais saudáveis. Como tentativa de sanar essas relações

excludentes, já na década de 20, foi feita uma lei que prevê a educação sexual nas escolas, mas que vem encontrando dificuldade de efetivação devido às resistências dos próprios profissionais, familiares ou de outras instituições (Borges & Meyer, 2008).

Uma possível intervenção dos professores seria abordar os temas em sala de aula e refletir sobre as formas mais sutis de violência, levando-os a pensar de forma crítica sobre o tema. Por exemplo, um modo velado de homofobia é reconhecer os termos “gays”, “lésbicas” como fonte de ofensa, sendo avaliado como algo ruim e não desejável (Teixeira-Filho, Rondini, & Bessa, 2011). A homossexualidade passa ser vista como ofensa, na medida em que tem sua concepção marcada como “desviante dos caminhos da disciplina, do bom comportamento e do bom caráter” (Moreira, 2005, p. 151). Discutir isso em sala de aula é uma maneira de compreender melhor o que essa forma de preconceito representa para os adolescentes, bem como porque determinadas características são atribuídas aos gêneros e porque há uma hierarquização entre esses grupos.

Esse preconceito segue na universidade. Lacerda, Pereira e Camino (2002), em uma pesquisa realizada com universitários nordestinos, observaram que somente 24% dos participantes não tinham preconceito homofóbico, sendo os demais (38% e 38%, respectivamente) pertencentes aos grupos de preconceituoso sutil e flagrantes.

Destaca-se ainda que, não obstante o tema venha ganhando visibilidade e o movimento político em torno da causa pelos direitos desses cidadãos tenha contribuído para uma diminuição da percepção desse grupo como pessoas transgressoras da moral, a sociedade moderna ainda é marcada por eventos de exclusão e violação dos direitos das pessoas homossexuais, sendo estes, o grupo minoritário mais discriminado no Brasil e a temática pouco abordada no contexto escolar, demandando pesquisas e intervenções

nesse âmbito (Marinho, Marques, Almeida, Menezes, & Guerra, 2004; Abramovay, Cunha, & Calaf, 2010).

Nesse cenário interdisciplinar dos estudos de gênero e da sexualidade, a Psicologia contribui para as discussões e aceitação da diversidade sexual no momento em que retira essa experiência como pertencente ao quadro de patologias e ao destacar o sofrimento causado pelo preconceito vivenciado por esse grupo. No campo da educação essa contribuição está marcada pelo avanço nas discussões e políticas em torno da diversidade sexual, visto que a princípio o conteúdo sexualidade limitava-se às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez na adolescência.

Por fim, embora se observe que a vitimização entre jovens em Aracaju-SE tenha sido bastante representativa, esta não é absoluta, então se sugere para pesquisas futuras uma questão voltada para a Psicologia positiva, como exemplo: Sendo as minorias um público mais sujeito a se envolverem como alvo de bullying, o que faz com que outros alunos desse mesmo grupo não sejam alvos? Ou ainda se questionar sobre um ponto quase unânime da literatura, que são as consequências negativas do bullying: Estas se associam necessariamente com o bullying, ou há outros fatores envolvidos? Quais? Ou ainda: Entre aqueles que são alvos e não desenvolvem nenhum comprometimento em função dessa violência, quais as variáveis que diferem esses alvos dos demais? Além disso, também se pode pensar questões mais voltadas para a prática, tal como: estariam os programas antibullying produzindo resultados verdadeiramente satisfatórios?

Como evidenciado, as questões não se esgotam, portanto, cabe à ciência buscar respondê-las e gerar consigo novas questões, procurando sempre um aprofundamento na temática, bem como levar essa informação para além da academia, de forma a assumir a responsabilidade social dos pesquisadores com a comunidade.

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., Castro, M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas Escolas, Ministério da Educação.
- Abramovay, M., Cunha, A. N., & Calaf, P. P. (2010). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas (2ª.ed.)*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.
- Associação Brasileira de Proteção a Criança e ao Adolescente. (2007). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Retirado de <http://www.abrapia.org.br/homepage/bullying/Bulling.htm/>.
- Albuquerque, F. J. B., Martins, C. R., & Neves, M. T. S. (2008). Bem-estar subjetivo emocional e coping em adultos de baixa renda de ambientes urbano e rural. *Estudos de Psicologia Campinas*, 25(4), 509-516.
- Almeida, A. M. O., & Almeida, G. J. (2004). A violência na perspectiva de uma psicologia social do desenvolvimento. In L. Souza, & Z. A. Trindade (Eds). *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos* (pp. 105-118). São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Antônio, A. R. B. M. J. (2011). O Papel Moderador do Suporte Parental e Social no Efeito do Bullying Homofóbico nas Consequências Psicológicas para os Jovens.

Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Ciências Sociais e Humanas - Departamento de Psicologia Social e das Organizações.

Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-42.

Antunes, D. C. (2010). *Bullying, razão instrumental e preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aquino, J. G. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença. In J. G. Aquino. (Ed). *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas (8ª.ed.)* (pp. 135-151). São Paulo: Summus.

Aronson, E. (2002). *Psicologia Social (3ª.ed.)*. Rio de Janeiro: LTC.

Arpini, D. M. (2003). *Violência e exclusão – adolescência em grupos populares*. Bauru, SP: EDUSC.

Asinelli-Luz, A., & Cunha, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, 39, 87-102.

Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Auto-Estima e diferenças de gênero*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bandeira, L., & Batista, A. S. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 10(1).

Berlan, E., & Austin, B. (2007). Gay and lesbian teens face more bullying. Poster presented at the Society for Adolescent Medicine Annual Meeting. Denver, CO.

Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E., & Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health*, 46, 366–371.

- Bernardini, C. H., & Maia, H. (2010). Bullying Escolar: uma análise do discurso de professores. *Revista Eletrônica Polêmica*, 9(2), 99 –104.
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C. S. M. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona*, 4(1), 74-105.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 989-1000.
- Book, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 218-224.
- Borges, L. O., & Argolo, J. C. T. (2002). Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. *Avaliação Psicológica*, 1, 17-27.
- Borges, Z. N., & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 16(58), 59-76.
- Borges, Z. N., Passamani, G. R., Ohlweiler, M. I., & Bulsing, M. (2011). Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educar em Revista*, 39, 21-38.
- Borrillo, D. (2009). A Homofobia. In T. Lionço & D. Diniz. (Eds). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.15-46). Brasília: LetrasLivres EdUnB.
- Boulton, M., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.

- Brixval, C. S., Rayce, S. L. B., Rasmussen, M., Holstein, B. E., & Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying--an epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European journal of public health*, 22(1), 126-156.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78(3), 130-133.
- Calbo, A. S. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos clínicos*, 2(2), 73-80.
- Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, 23(83), 107-128.
- Cappadocia, M., Weiss, J., & Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277.
- Carrera, M.V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499.
- Carvalho, M. R., Trufem, S. F. B., & Cardoso de Paula, R. A. (2009). O 'Bullying' Entre Adolescentes: estudo de caso em duas escolas particulares nas cidades de São Paulo e Campinas. *Pesquisa em Debate*, edição especial.
- Castillo, M. N. Q., Rodriguez, V. B., Torres, R. R., Pérez, A. R., & Martel, E. C. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2), 197-204.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Cerqueira-Santos, E., & DeSouza, E. (2011). Preconceito e discriminação contra minorias sexuais: o caso da homofobia. Em E. M. Techio & M. E. O. Lima. (Org)

- Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal (pp. 247-272). Brasília: Technopolitik.
- Cerqueira-Santos, E., Winter, F.S., Salles, L.A., Longo, J.L., & Teodoro, M.L.M. (2007). Contato Interpessoal e Crenças sobre Homossexualidade: Desenvolvimento de uma Escala. *Interação em Psicologia*, 11(2), 221-229.
- Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). Brasil sem homofobia: Programa de combate a violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da saúde.
- Cordeiro, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Abordagem para o bullying e vitimização. *Canadian Family Physician – Le Médecin de famille canadien*, 55, 356-360.
- Correia, I., Lima, L., Lopes, D., & Mouro, C. (2012). Guião para o estilo de escrita da APA. Manuscrito não publicado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE-IUL, Lisboa.
- Daley, A., Solomon, S., Newman, P.A., & Mishna, F. (2008). Traversing the Margins: Intersectionalities in the Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth. *Journal of gay & lesbian social services*, 19(3), 9-29.
- DeHaan, L. (1997). Definition of a bully and its effects in the schools. *Bullies*, 1-7.
- DePalma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21, 15–26.
- Di Giorgi, F. V., & Di Giorgi, C. A. G. (2010). A violência na educação – educação violenta. In D. L. Levisky. (Ed). *Adolescência pelos caminhos da violência* (3ª ed.) (pp. 139-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 39, 39-50.
- Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G., Aggleton, P., & Kemp, S. (1999). Homophobic bullying in secondary schools in England and Wales - teachers' experiences. *Health Education*, 99(2), 53-60.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio; M. Hewstone; P. Glick, & V. Esses. (Eds). *The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-18). Newburg Park, CA: Sage.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. [On-line]. Retirado de [www.ncbi.nlm.nih.gov](http://www.ncbi.nlm.nih.gov):80.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Addressing research gap in the intersection between homophobia and bullying. *School psychology Review*, 37(2), 155-159.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37, 202-216.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. In D. H. Molina (Ed). *School Psychology* (pp. 79-115). New York: Nova Publishers.
- Falcão, L. C. (2004). Adoção de crianças por homossexuais: crenças e formas de preconceito. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Fante, C. (2005). Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Versus.

- Ferreira, V., Rowe, J. F., & Oliveira, L. A. (2010). Percepção do professor sobre o fenômeno bullying no ambiente escolar. *Unoesc & Ciência – ACHS*, 1(1), 57-64.
- Fitzpatrick, K. .M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and Depressive Symptomatology Among Low-Income, African–American Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 634-645.
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Ranter, J. M., & Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1215-1223.
- França, S. A. M. (1998). Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In J. G. Aquino (Ed) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.203-215). São Paulo: Summus.
- França, F. G. R., & Vieira, P. L. (2012). Os professores de educação física frente ao bullying homofóbico na escola. In *Anais VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. [On-line]. Retirado de [http://www.abeh.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=129:f&catid=42:a&Itemid=88](http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=129:f&catid=42:a&Itemid=88).
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., & Saewic, E. M. (2011). A metaanalysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health*, 101, 1481–1494.
- Galinkin, A.N., & Idmael, E. (2011). Gênero. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Eds). *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 503-558). Brasília: Technopolitik.

- Galinkin, A.L., Santos, C., & Zauli-Fellows, A. (2010). Estudos de Gênero na Psicologia Social. In A.L. Galinkin, & C. Santos (Eds). *Gênero e Psicologia Social: Interfaces* (pp. 17-29). Brasília-DF: Technopolitik.
- Goldberg, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Gouveia, V. V., Lima, T. J. S., Gouveia, R. S. V., Freires, L. A., & Barbosa, L. H. G. M. (2012). Questionário de Saúde Geral (QSG-12): o efeito de itens negativos em sua estrutura fatorial. *Caderno de Saúde Pública*, 28(2), 375-384.
- Grosso, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Grossi, P. K., & Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267.
- Harris Interactive and GLSEN. (2005). *From teasing to torments school climate in america, a survey of students and teachers*. New York: GLSEN.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying Victimization and Adolescent Self-Harm: Testing Hypotheses from General Strain Theory. *Journal Youth Adolescence*, 39, 446-459.
- Hepburn, L., Azrael, D., Molnar, B., & Miller, M. (2012). Bullying and suicidal behaviors among urban high school youth. *The Journal of adolescent health*, 51(1), 93-95.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.

- Hong, J. S., & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective Factors for Homophobic bullying in schools: an application of the social–ecological framework. *Revista Education Psychology*, 24, 271–285.
- Horn, S. S. (2007). Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 363–371.
- Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. In J. G. Aquino (Ed). *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas*. (8ª.ed.) (pp.119-134). São Paulo: Summus.
- Junqueira, R. D. (2009a). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Ed). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp.13-51). Brasília: MEC/UNESCO.
- Junqueira, R. D.(2009b). Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. Em R. D. Junqueira (Org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp.367-444). Brasília: MEC/UNESCO.
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 893-905.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069-1080.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross-national survey*. Canada: World Health Organization.
- King, L., King, D. Fairbank, J., Keane, T., & Adams, G. (1998). Resilience-recovery factors in post-traumatic stress disorder among female and male Vietnam veterans:

- Hardiness, postwar social support and additional stressful life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 420-434.
- Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2006). *The 2005 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgender youth*. New York: GLSEN.
- Kruger, H. (2004). *Cognição, Estereótipos e Preconceitos Sociais*. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Eds.) *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp.23-40). Salvador: EDUFBA.
- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 165-178.
- Levandoski, G. (2009). *Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis-SC.
- Lima, M. E. O. (2011). *Preconceito*. In L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Eds). *Psicologia Social: temas e teorias* (pp.451-500). Brasília: Technopolitik.
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 401-411.
- Louro, G. L. (Ed). (2007). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (2ª.ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G.L. (2010). *Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas?* In F. Pochay (Ed). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer* (pp. 143-150). Porto Alegre-RS: NUANCES.

- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5)(Supl), 164-172.
- Luk, J. W., Wang, J., & Simons-Morton, B. G. (2012). The co-occurrence of substance use and bullying behaviors among U.S. adolescents: Understanding demographic characteristics and social influences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1351-1360.
- Madureira, A.F.A. (2010). Gênero, Sexualidade e Processos Identitários na Sociedade Brasileira: tradição e modernidade em conflito. In A.L. Galinkin, & C. Santos (Eds). *Gênero e Psicologia Social: Interfaces* (pp. 31-63). Brasília-DF: Technopolitik.
- Mahan, W.C., Varjas, K., Dew, B.J., Meyers, J., Singh, A.A., Marshall, M.L., & Graybill, E.C. (2006). School and Community Service Providers' Perspectives on Gay, Lesbian and Questioning Bullying. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 1(2), 45-66.
- Malta, D. C. et al. (2010a). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3053-3063.
- Malta, D. C. et al. (2010b). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Marra, C. A. S. (2007). *Violência Escolar: A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Marinho, C. A., Marques, E. F. M., Almeida, D. R., Menezes, A. R. B., & Guerra, V. M. (2004). Adaptação da escala de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro. *Paidéia*, 14(29), 371-379.

- Martins, M.J.D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-115.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade Do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, saúde & doenças*, 7(1), 95-107.
- Matos, M. G., & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doença*, 10(1), 3-15.
- McConahay, J. B., & Hough, J. C. (1976). Symbolic racism. *Journal of social issues*, 32, 23-45.
- McCoy, S. K., & Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of experimental social psychology*, 4, 341-351.
- McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J., & Arensman, E. (2012). Reprint of: Bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine*, 74(4), 490-498.
- Méndez, P. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. *Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid*. 94, 71-83.
- Mendez, J.J., Bauman, S., & Guillory, R. M. (2012). Bullying of Mexican Immigrant Students by Mexican American Students: An Examination of Intracultural Bullying. *Hispanic Journal Of Behavioral Sciences*, 34(2), 279-304.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of Lesbian and Gay Youth: A Qualitative Investigation. *The British Journal of Social Work*, 39, 1598-1614.

- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70.
- Moradi, B.**, Van den Berg, J., & Epting, F. (2009). Internalized lesbian and gay threat and guilt: Links with intrapersonal and interpersonal identity stressors. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 119-131.
- Moreira, M. F. S. (2005). Preconceito, sexualidade e práticas educativas. In D. J. Silva & R. M. C. Libório (Eds). *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp.145-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Musitu, G., Estévez, E., & Jiménez, T. (2009). Problemas en las aulas: violencia e victimizacion escolar. In R. Landero; M. T. González; B. Estrada, & G. Musitu (Eds.). *Estilos parentales y otros temas em la relación de padres y adolescentes* (pp.191-221). México: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Nardi, H.C. (2010). Educação, heterossexismo e homofobia. In F. Pocahy (Ed). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer* (pp. 151-167). Porto Alegre-RS: NUANCES.
- Nascimento, S. A. C. M. (2004). Assédio moral no ambiente do trabalho. *Revista LTR*, 68(8), 922-930.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.

- Nishina, A. (2012). Microcontextual Characteristics of Peer Victimization Experiences and Adolescents' Daily Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 191-201.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a Prevenção. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13),119-34.
- Nogueira, R. M. C. P. A. N. (2007). Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar. Tese de doutorado não publicada. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.
- Norman, G.R., & Streiner, D.L. (2000). *Biostatistics: The bare essentials*. London: B. C. Decker.
- Nunan, A. (2003). *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro: Caravansarai.
- Oliveira, M. B., & Rosa, E. M. (2010). Juventude, violência e alteridade. *Temas em Psicologia*. 18(1). 113-121.
- Pasquali, L., & Alves, A. R. (2010). Testes referentes a construtos: Medidas educacionais e de competências. In L. Pasquali (Ed). *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas* (pp.199-520). Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Andriola, W. B., Miranda, F. J., & Ramos, A. L. M. (1994). Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 421-437.
- Peçanha, M. B., & Devide, F. P. (2010). A prática pedagógica em relação ao bullying homofóbico nas aulas de educação física escolar: o discurso dos docentes do primeiro segmento do ensino fundamental. In *anais Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. [On-line]. Retirado de

[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1267819576\\_](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1267819576_)

ARQUIVO\_Textocompleto.pdf.

- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educação*, 9(28), 455-466.
- Pereira, C. R., Vala, J. A., & Costa-Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: the legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1231-1250.
- Pettigrew, T. E., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, 20, 513-528.
- Poteat, V. P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78, 1830–1842.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37(2), 188-201.
- Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 952–962.

- Poteat, V.P., & DiGiovanni, C.D. (2010). When Biased Language Use is Associated With Bullying and Dominance Behavior: The Moderating Effect of Prejudice. *Journal Youth Adolescence*, 39, 1123-1133.
- Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). Weight-Based Victimization Among Adolescents in the School Setting: Emotional Reactions and Coping Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(1), 27-41.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37(4), 569-572.
- Richartz, T., & Santana, Z. (2012). A heteronormatividade e o bullying: análise das medidas educativas adotadas por supervisores escolares para coibir a homofobia praticada por alunos do Ensino Fundamental I. In *Anais VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. [Online]. Retirado de [http://www.abeh.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=131:t&catid=42:a&Itemid=88](http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=131:t&catid=42:a&Itemid=88).
- Rios, L.F. (2009). Homossexualidade no plural dos gêneros: reflexões para incrementar o debate sobre diversidade sexual nas escolas. Em P. Scott, L. Lewis, & M. T. Quadros (Orgs). *Gênero, Diversidade e Desigualdade na Educação: interpretações e reflexões para formação docente* (pp. 97-115). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 32-46.
- Rivers, I. & Cowie, H. (2006). A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11-43.

- Roselli-Cruz, A. (2011). Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, 39, 73-85.
- Saewyc, E., Poon, C., Wang, N., Homma, Y., Smith, A., & the McCreary Centre Society. (2007). *Not yet equal: The health of lesbian, gay, and bisexual youth in BC*. Vancouver, British Columbia: McCreary Centre Society.
- Şahin, M. (2012a). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330.
- Sahin, M. (2012b). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837.
- Salles, L. M. F., & Silva, J. M. A. P. (2008). Diferenças, Preconceito e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, 30, 149-166.
- Sarriera, J. C., Schwarcz, C., & Câmara, S. G. (1996). Bem-estar psicológico: análise fatorial da escala de Goldberg (GHQ-12) numa amostra de jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 293-306.
- Sears, D. O., & Henry, P. J. (2003). The origins of symbolic racism. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 259-275.
- Shah, N. (2012). Bullying; "Bullying Victimization and Risk of Self-Harm in Early Adolescence: Longitudinal Cohort Study". *Education Week*, 31(30), 1-5.
- Silva, D. G. (2006). *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS.
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

- Silva, P. T. B. (2011). Bullying homofóbico: reminiscências de jovens homossexuais da educação básica do município de Teixeira de Freitas-Bahia. In anais Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. [On-line]. Retirado de <http://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/bullying-homofc3b3bico-reminisc3aancias-de-jovens-homossexuais-da-educac3a7c3a3o-bc3a1sica-do-municc3adpio-de-teixeira-de-freitas-bahia.pdf>
- Silva, R. A., Horta, B. L., Pontes, L. M., Faria, A. D., Souza, L. D. M., Cruzeiro, A. L. S., & Pinheiro, R. T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*, 23(5), 1113-1118.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1053-1059.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In Debarbieux & Blaya (Eds). *Violências nas escolas e políticas públicas* (pp. 184-205). Brasília: UNESCO.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(13), 98-103.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.
- Strey, M.N. (2009). Gênero. In M.G.C. Jacques, M.N. Strey, N.M.G. Bernardes, P.A. Guareschi, S.A. Carlos, & T.M.G. Fonseca (Eds). *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 180-205). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). "You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, 37, 160-173.
- Techio, E. M. (2011). Estereótipo sociais como preditores das relações intergrupais. In E. M. Techio, & M. E. O. Lima (Eds). *Cultura e Produção das Diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21-75). Brasília: Technopolitik.
- Teixeira-Filho, F. S., Rondini, C. A., & Bessa, J. C. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 725-742.
- Telljohan, S.K., & Price, J.H. (1993). A qualitative examination of adolescent homosexuals' life experiences: Ramifications for school personnel. *Journal of Homosexuality*, 26(1), 41-56.
- Tharinger, D.J. (2008). Maintaining the Hegemonic Masculinity Through Selective Attachment, Homophobia, and Gay-Baiting in Schools: Challenges to Intervention. *School Psychology Review*, 37(2), 221-227.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In J. L. Cunha & L. S. C. Dani (Eds). *Escola, conflitos e violências* (pp. 1-37). Santa Maria: Ed. Da UFSM.

- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.
- Tomsen, S., & Mason, G. (2001). Engendering homophobia: Violence, sexuality and gender conformity. *Journal of Sociology*, 37, 257–273.
- Toneli, M. J. F. (2006). Homofobia em contextos jovens urbanos: contribuições dos estudos de gêneros. *Revista de Psicologia da Vetor Editorial*. 7(2), 31-38.
- Toneli, M. J. F., & Araújo, S. A. (2009). Jovens Ofensores Sexuais: sobre juventude, violência sexual e os mandatos de masculinidade. In Z. A. Trindade, M.C.S. Menandro, L. Souza, & M.B. Cortez (Eds). *Juventude, Masculinidades e Risco* (pp. 83-106). Vitória-ES: GM.
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), 123-137.
- Torres, A. R. R., & Faria, M. R. G. V. (2008). Creencia en el mundo justo y prejuicio: homosexuales portadores de VIH/SID. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 570-579.
- Vianna, C., & Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In J. G. Aquino (Ed). *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas*. (pp. 93-105). São Paulo: Summes.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and Traditional Bullying: Differential Association With Depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415-417.

- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 471–482.
- Williams, L. C. A., D’Affonseca, S. M. Correia, T. A., & Albuquerque, P. P. (2011). Efeitos a Longo Prazo de Vitimização na Escola. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 4(2), 187-199.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents’ Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.

## Anexo A – Questionário de bullying

### Para melhor compreensão do questionário, seguem alguns esclarecimentos:

- **Bullying** – ato de agressão que se repete no dia-a-dia da escola e pode ser física (bater, chutar, empurrar, roubar material) verbal (fofocas, xingamento, mentiras) ou de exclusão (não querer essa pessoa no grupo e impedir que outras pessoas façam amizade com ela) de um, ou mais alunos, contra outro aluno. Nessa situação a vítima se incomoda com a agressão.
- **Homossexualidade** – relação (afetiva e sexual) entre pessoas do mesmo sexo. Essas pessoas são chamadas de homossexuais. Por exemplo: homens que namoram com homens ou/e mulheres que namoram com mulheres.
- **Heterossexualidade** - relação (afetiva e sexual) entre pessoas de sexos diferentes. Essas pessoas são chamadas de heterossexuais. Por exemplo: homens que namoram com mulheres e/ou mulheres que namoram com homens.

**Vale lembrar que sua sinceridade é fundamental e que você não será identificado, ou seja, ninguém saberá o que VOCÊ respondeu.**

Desde já, muito obrigada pela participação!

### INSTRUMENTO DE PESQUISA

---

Sexo: ( ) Masculino e sou heterossexual ( ) Masculino e sou homossexual  
 ( ) Feminino e sou heterossexual ( ) Feminino e sou homossexual  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Possui familiar ou amigo(a) próximo(a) que é homossexual: ( ) Sim ( ) Não  
 Cor da pele:  
 ( ) Amarela ( ) Branca ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Preta ( ) Outra: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Tempo que estuda nesse colégio:  
 \_\_\_\_\_  
 Religião: \_\_\_\_\_  
 Possui irmãos: ( ) Sim ( ) Não  
 Caso tenha, possui contato: ( ) Sim ( ) Não  
 Ordem de nascimento: ( ) filho mais velho ( ) filho do meio ( ) filho mais novo  
 Renda familiar: ( ) até 545,00 ( ) entre 545,00 e 1000,00  
 ( ) entre 1000,00 e 1500,00 ( ) mais de 1500,00

---

### QUESTIONÁRIO 1

**1- Quantos bons amigos você tem na escola?**

- Não tenho nenhum bom amigo na escola.
- Eu tenho um bom amigo na escola.

- c) Eu tenho 2 ou 3 bons amigos na escola.
- d) Eu tenho 4 ou 5 bons amigos na minha escola.
- e) Eu tenho mais de cinco bons amigos na escola.

**2- Quantas vezes você sofreu bullying na escola?**

- a) Não sofri bullying na escola. (se você optou por este item, vá direto para a questão número 11)
- b) Só 1 ou 2 vezes.
- c) De 3 a 6 vezes.
- d) Uma vez por semana.
- e) Várias vezes por semana.

**3- Que tipo de bullying é mais usado contra você? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Me empurram, chutam, batem.
- b) Me ameaçam.
- c) Me colocam apelidos, me xingam ou riem de mim.
- d) Não me deixam conversar, ficar junto, brincar ou participar de atividades com outros colegas.
- e) Quebram ou pegam minhas coisas ou meu dinheiro.
- f) Contam mentiras ou fofocas a meu respeito e tentam fazer com que os outros não gostem de mim.
- g) Outras coisas. Expliquem o que fazem: \_\_\_\_\_

**4- Quando praticam bullying contra você, o que usam como motivo para tentar te agredir?**

- a) Sua religião. Dê Exemplo: \_\_\_\_\_
- b) Alguma característica física marcante, como altura, peso e outros (qual: \_\_\_\_\_)
- c) Palavras que sugeriram que você é homossexual.  
Dê exemplo: \_\_\_\_\_
- d) Palavras que indicam racismo.  
Dê exemplo: \_\_\_\_\_
- e) Outro. Dê Exemplo: \_\_\_\_\_

**5- Você costuma sofrer bullying praticado por um ou vários colegas?**

- a) Principalmente por 1 colega.
- b) Por 2 ou 3 colegas.
- c) Por 4 a 7 colegas.
- d) Por 7 a 9 colegas.
- e) Por mais de 10 colegas.

**6- Você costuma sofrer bullying por meninos ou meninas?**

- a) Só por meninos.
- b) Principalmente por meninos.
- c) Só por meninas.
- d) Principalmente por meninas.
- e) Tanto por meninos quanto por meninas.

**7- Como você se sentiu quando sofreu bullying na escola? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Não me incomodou.
- b) Fiquei preocupado sobre o que os outros pensaram de mim.
- c) Fiquei com raiva.
- d) Fiquei assustado.
- e) Não queria mais ir para a escola.

**8- O que você fez quando sofreu bullying na escola? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Eu chorei.
- b) Eu fugi.
- c) Não dei atenção, ignorei.
- d) Pedi que parassem.
- e) Pedi ajuda a um adulto.
- f) Eu me defendi.
- g) Fiz outra coisa. Explique: \_\_\_\_\_

**9- Algum colega seu tentou impedir que você sofresse bullying na escola?**

- a) Não, eles não tentaram nada.
- b) Não, eles não sabiam que eu estava sofrendo bullying na escola.
- c) Sim, eles tentaram, mas o bullying continuou.
- d) Sim, eles tentaram e o bullying diminuiu.
- e) Sim, eles tentaram e o bullying parou.

**10- Por que você acha que alguns colegas fazem bullying contra você?**

- a) Não sei.
- b) Por brincadeira.
- c) Porque são mais fortes.
- d) Porque eu provoco eles.
- e) Porque eu sou diferente dos outros.
- f) Porque eu mereço castigo.
- g) Outras razões. Diga quais são: \_\_\_\_\_

**11- Quando você viu alguns de seus colegas sofrerem bullying na escola, o que você fez? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Nunca vi alguém sofrendo bullying na escola. (se você optou por este item, vá direto para a questão número 13).
- b) Eu disse aos agressores que parassem.
- c) Pedi ajuda a direção, professor ou funcionário da escola.
- d) Eu socorri o colega que estava sofrendo bullying.
- e) Não fiz nada.

**12- Como você se sentiu vendo um de seus colegas sofrendo bullying na escola? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Me senti mal.
- b) Fiquei com pena da vítima.
- c) Fiquei com pena do agressor.
- d) Fingi que não vi.
- e) Não me incomodou.

- f) Me senti bem.
- g) Fiquei com medo que isso pudesse acontecer comigo.

**13- Quantas vezes você ajudou a fazer bullying contra outros colegas na escola?**

- a) Eu não ajudei a fazer bullying contra algum colega.
- b) Só 1 ou 2 vezes.
- c) De 3 a 6 vezes.
- d) Uma vez por semana.
- e) Várias vezes por semana.

**14- Quando você fez bullying contra outros colegas na escola, normalmente você fez sozinho ou acompanhado?**

- a) Eu nunca fiz bullying contra outros colegas. (se você optou por este item, vá para o questionário 2 na próxima página)
- b) Normalmente fiz sozinho.
- c) Fiz com 1 ou mais colegas.
- d) Fiz com 3 a 8 colegas.
- e) Fiz com mais de 8 colegas.

**15- De que forma você fez bullying contra outros colegas na escola? (pode ser marcado mais uma opção)**

- a) Bati, dei pontapés, empurrei.
- b) Ameacei.
- c) Quebrei ou peguei as coisas e/ou dinheiro deles.
- d) Coloquei apelidos, xinguei ou ri deles.
- e) Não deixei eles conversarem, ficarem juntos, brincarem ou participarem de atividades com outros colegas.com outros colegas.
- f) Espalhei mentiras e fofocas a seu respeito e tentei fazer com os outros não gostassem deles.
- g) Outras coisas. Explique o que:

---

**16- O que você sentiu quando fez bullying contra outros colegas de escola?**

- a) Eu me senti bem.
- b) Foi engraçado.
- c) Senti que eles mereciam castigo.
- d) Não senti nada.
- e) Eu me senti mal.
- f) Eu senti pena do colega.
- g) Acho que eles fariam o mesmo comigo.
- h) Estava preocupado se algum professor, funcionário ou pais, descobrissem.

## Anexo B – Escala de homofobia manifesta e sutil

	1-Concordo Totalmente	2-Concordo	3 – Não concordo nem discordo	4 - Discordo	5 – Discordo Totalmente
1. Existem muitos grupos de homossexuais que pressionam para conseguir cada vez mais direitos, mas os problemas dos heterossexuais são mais importantes.	1	2	3	4	5
2. Os/as homossexuais, no fundo, são iguais aos heterossexuais.	1	2	3	4	5
3. Muitos homossexuais têm uma posição social e econômica bastante destacada, mas somente a obtiveram, pela condição e apoio que recebem dos outros homossexuais.	1	2	3	4	5
4. Eu não penso que os/as homossexuais precisam de medidas ou leis especiais que os favoreçam.	1	2	3	4	5
5. Homossexuais e heterossexuais nunca se sentirão bem juntos, ainda que sejam realmente amigos.	1	2	3	4	5
6. Pela sua própria condição, os/as homossexuais nunca alcançarão o mesmo nível de desenvolvimento pessoal que os heterossexuais.	1	2	3	4	5
7. Se no futuro tivesse uma filha, não me importaria que ela fosse lésbica e tivesse relações íntimas com outra mulher.	1	2	3	4	5
8. Se fosse o caso, e numas determinadas condições, eu poderia sentir o desejo de ter uma relação sexual com alguém do meu próprio sexo.	1	2	3	4	5
9. No trabalho, não me importaria que um homossexual, com os títulos e a experiência adequada, fosse meu chefe.	1	2	3	4	5
10. Se fosse o caso, não me importaria com que um homossexual ou uma homossexual tivesse relações íntimas com alguém da minha família.	1	2	3	4	5
11. Da mesma forma que os estrangeiros adotam as costumes do país aonde chegam, penso que os/as homossexuais poderiam fazer o mesmo e ser mais discretos.	1	2	3	4	5
12. As idéias que os/as homossexuais podem passar para uma criança são diferentes das que lhe transmitiria um heterossexual.	1	2	3	4	5
13. Se os/as homossexuais se esforçassem realmente para integrar-se a sociedade, não precisariam fazer tantas mobilizações (por exemplo, parada gay) nem se esconder.	1	2	3	4	5
14. Não acredito que haja muitas diferenças entre	1	2	3	4	5

<b>os valores e idéias de homossexuais e heterossexuais.</b>					
<b>15. Eu acho que os valores religiosos e éticos dos/das homossexuais são diferentes aos dos heterossexuais.</b>	1	2	3	4	5
<b>16. Geralmente sinto simpatia pelos/pelas homossexuais.</b>	1	2	3	4	5
<b>17. Geralmente sinto admiração pelos/pelas homossexuais que conheço.</b>	1	2	3	4	5

## Anexo C – Escala de Saúde Geral

	1 - Não	2 – Não mais do que de costume	3 – um pouco mais do que de costume	4 – muito mais do que de costume
<b>1. Tem podido concentrar-se no que faz?</b>	1	2	3	4
<b>2. Suas preocupações o fazem perder o sono?</b>	1	2	3	4
<b>3. Tem sentido que tem um papel útil na vida?</b>	1	2	3	4
<b>4. Tem sido capaz de tomar decisões?</b>	1	2	3	4
<b>5. Tem notado que está agoniado?</b>	1	2	3	4
<b>6. Tem a sensação de não superar as dificuldades?</b>	1	2	3	4
<b>7. Tem sido capaz de desfrutar das atividades?</b>	1	2	3	4
<b>8. Tem sido capaz de enfrentar os problemas?</b>	1	2	3	4
<b>9. Tem se sentido pouco feliz e deprimido?</b>	1	2	3	4
<b>10. Tem perdido a confiança em si mesmo?</b>	1	2	3	4
<b>11. Tem pensado que não serve para nada?</b>	1	2	3	4
<b>12. Tem se sentido razoavelmente feliz?</b>	1	2	3	4

## ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### **Bullying e Recursos Psicossociais: da Homofobia à Violência Escolar**

Senhores pais e/ou responsáveis,

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Bullying: da homofobia à violência escolar”. A participação não é obrigatória e a qualquer momento o participante pode desistir. A sua recusa também não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores ou com a instituição.

O objetivo do estudo é conhecer a incidência e caracterização do bullying na rede pública de ensino de Aracaju-SE, bem como analisar a ocorrência do bullying motivada pelo preconceito frente ao(à) aluno(a) percebido como homossexual e investigar como a experiência do bullying se relaciona com os recursos psicossociais – autoestima, resiliência e apoio social.

Para atingir esse objetivo a participação do seu filho consistirá em responder sete questionários, sobre a vida pessoal e escolar, sendo todas as questões fechadas (assinalar uma resposta). Esses questionários serão respondidos na própria escola em um horário cedido pelo professor. Embora não haja nenhum benefício financeiro em participar da pesquisa, aqueles que necessitarem de atendimento especializado serão encaminhados. Vale ressaltar que não há riscos relacionados à participação na pesquisa, sejam eles físicos ou danos morais, já que o anonimato do seu filho está garantido. Assim, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, sendo os resultados utilizados somente para fins científicos e de forma coletiva. No entanto, ressalta-se que poderá haver um pequeno desconforto, uma vez que exige-se uma disponibilidade de tempo e de atenção ao responder às questões.

Diante disso, solicito que autorizem seu/sua filho(a) a participar desse estudo, que ocorrerá no próprio colégio durante o turno de aula.

Sua autorização será confirmada mediante a assinatura no termo abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa da mestranda Jackeline Maria de Souza, orientada pelo Professor Dr. Joilson Pereira da Silva. Declaro que estou ciente de todas as informações acima descritas e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Declaro ainda que o termo foi assinado em duas vias, uma ficando comigo e outra com a aluna responsável pela pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo participante

Jackeline Maria de Souza  
Aracaju-SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 201\_\_

O entrevistado poderá verificar a provação dessa pesquisa pelo Comitê de Ética através do endereço da internet [www.saude.gov.br/sisnep](http://www.saude.gov.br/sisnep)

Contato: Jackeline Souza (79) 9163-4461. E-mail: [jackeline.souza1@gmail.com](mailto:jackeline.souza1@gmail.com)

Rua Isaias Amâncio de Jesus, n. 110, Condomínio Jardim Primavera, Bloco E, ap.01, Aracaju-SE.

## Anexo E – Documentação de aprovação do Comitê de Ética



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
**CAMPUS DA SAÚDE PROF. JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JR**  
Rua Cláudio Batista S/N- Centro de Pesquisas Biomédicas - Bairro Sanatório  
CEP: 49060-100 Aracaju -SE / Fone:(79) 2105-1805  
E-mail: [cephu@ufs.br](mailto:cephu@ufs.br)

### **DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que o Protocolo de Pesquisa intitulado: “**BULLYNG E RECURSOS PSICOSSOCIAIS: DA HOMOFOBIA À VIOLÊNCIA ESCOLAR**”, , Protocolo CEP 374/2012 e N° CAAE 0335.0.107.000-11, sob orientação do Prof. Dr. **Joilson Pereira da Silva**, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe- CEP/UFS em reunião realizada dia **13/04/2012**.

Cabe ao pesquisador apresentar ao CEP/UFS os relatórios parciais e final sobre a pesquisa ( Res. CNS 196/96).

Aracaju, 20 de abril de 2012.

*Anita Hermínia*  
Prof. Ms. Anita Hermínia Oliveira Souza  
Coordenadora do CEP/UFS