

BULLYING HOMOFÓBICO NA ADOLESCÊNCIA: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

**HOMOPHOBIC BULLYING IN ADOLESCENCE: THE ROLE OF THE SCHOOL
PSYCHOLOGIST AND THE IMPORTANCE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS**

Ciências Sociais Aplicadas • 10/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778172346](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778172346)

Giovane Sampaio dos Santos
Maria Gyovanna Gomes Sales
Marília Santana Andrade
Rafaella Coêlho Sá

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, a atuação do psicólogo escolar frente ao bullying homofóbico na adolescência, bem como investigar de que forma as competências socioemocionais podem contribuir para o enfrentamento desse fenômeno no contexto escolar. A pesquisa foi realizada a partir de buscas nas bases Google Acadêmico, SciELO e Portal CAPES, utilizando os descritores “competências socioemocionais”, “bullying”, “homofobia” e “psicologia escolar”, combinados pelo operador booleano AND. Foram incluídos artigos publicados nos últimos cinco anos, em língua portuguesa e disponíveis na íntegra, totalizando dez estudos após aplicação dos critérios de seleção. Os resultados evidenciam que o bullying homofóbico se configura como uma forma específica de violência escolar, sustentada por normas heteronormativas e pela omissão institucional, gerando impactos significativos na saúde mental, no desenvolvimento subjetivo e no percurso escolar de adolescentes. Observou-se ainda que a atuação do psicólogo escolar deve ocorrer de forma ética, crítica e sistêmica, envolvendo ações de prevenção, mediação de conflitos, formação de docentes e construção de políticas inclusivas. Ademais, as competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e habilidades sociais, mostram-se estratégias eficazes na redução de comportamentos agressivos, no fortalecimento das vítimas e na promoção de um clima escolar mais acolhedor e inclusivo. Conclui-se que o enfrentamento do bullying homofóbico demanda intervenções integradas, contínuas e fundamentadas em uma perspectiva psicossocial crítica.

Palavras-chave: bullying homofóbico; psicologia escolar; competências socioemocionais; adolescência; violência escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze, through an integrative literature review, the role of school psychologists in addressing homophobic bullying in adolescence, as well as to investigate how socioemotional competencies can contribute to confronting this phenomenon in the school context. The research was conducted using searches in the Google Scholar, SciELO, and CAPES Portal databases, with the descriptors “socioemotional competencies”, “bullying”, “homophobia”, and “school psychology”, combined using the Boolean operator AND. Inclusion criteria considered articles published in the last five years, in Portuguese, and available in full text, resulting in a final sample of ten studies. The results show that homophobic bullying is a specific form of school violence, sustained by heteronormative norms and institutional omission, producing significant impacts on adolescents’ mental health, subjective development, and school trajectories. Furthermore, the role of the school psychologist should be ethical, critical, and systemic, involving preventive actions, conflict mediation, teacher training, and the development of inclusive policies. In addition socio-emotional competencies, such as empathy, self-control, and social skills, have proven to be effective strategies in reducing aggressive behaviors, strengthening victims, and promoting a more inclusive and supportive school environment. It is concluded that addressing homophobic bullying requires integrated, continuous interventions grounded in a critical psychosocial perspective.

Keywords: homophobic bullying; school psychology; socioemotional competencies; adolescence; school violence.

INTRODUÇÃO

O processo de adolecer, para Aberastury e Knobel (1981), é um momento crucial de desprendimento definitivo da infância, em que as transformações corporais e psíquicas obrigam o jovem a abandonar a identidade infantil e a construir uma nova identidade adulta. As mudanças da puberdade colocam o adolescente diante de um corpo sexuado e maduro, exigindo a reformulação da autoimagem e uma nova forma de se relacionar com os pais, com o grupo e com a sociedade. Nesse percurso, o adolescente oscila entre dependência e independência extremas, vive contradições, impulsos de afastamento e de retorno ao núcleo familiar, o que muitas vezes é visto como “crise” ou patologia, mas constitui, para os autores, parte da própria normalidade desse período.

Para compreender essas manifestações, Knobel propõe a ideia de uma “síndrome da adolescência normal”, destacando que a evolução saudável nesse período inclui um conjunto de condutas que podem parecer semi-patológicas, mas são inerentes ao desenvolvimento. Entre elas, os autores descrevem a busca intensa de si mesmo e da identidade, a forte tendência grupal, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, a passagem da sexualidade autoerótica à genitalidade, condutas contestatórias e reivindicatórias, oscilações de humor e sucessivas contradições no comportamento. Assim, a chamada “normal anormalidade” da adolescência é entendida como expressão dos lutos em curso e da reorganização psíquica necessária para que o sujeito possa, ao final do processo, estabilizar sua personalidade em um plano genital e assumir seu lugar no mundo adulto (Aberastury e Knobel, 1981).

Contudo, nem toda adolescência é igual: adolescentes que sofrem bullying e, em particular, bullying homofóbico, atravessam um

processo de adolecer marcado por insultos, piadas, apelidos e insinuações que atacam diretamente sua identidade, produzindo sofrimento intenso, sentimentos de vergonha, medo, isolamento e dificuldades em construir uma imagem de si positiva. No caso do bullying homofóbico, as agressões se dirigem a estudantes homossexuais (ou percebidos como tais) e se expressam por meio de xingamentos, boatos, exclusão e ameaças, configurando uma forma específica de violência que articula preconceito de orientação sexual, normas rígidas de gênero e desigualdade de poder entre pares (Neves e Branco, 2024).

Frente a esse cenário, em 2009, o material “Escola sem Homofobia”, produzido no âmbito do Programa Brasil sem Homofobia, articulado ao movimento LGBT e a políticas de direitos humanos, foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios pedagógicos para que escolas discutissem diversidade sexual e de gênero, enfrentassem o silêncio em torno da homossexualidade e combatessem práticas homofóbicas no cotidiano escolar. Esse material defende que o silêncio sobre sexualidade e diversidade no currículo funciona como uma forma de homofobia institucional, pois mantém a heteronormatividade como padrão único e torna estudantes LGBTQIAPN+ invisíveis ou “inomináveis”. O caderno propõe ainda, que a escola enfrente ativamente o preconceito, problematizando a ideia de que apenas a heterossexualidade é normal, discutindo abertamente homofobia, linguagem discriminatória, piadas e estereótipos, e incluindo no projeto político-pedagógicos ações específicas para garantir a diversidade sexual e proteger adolescentes cuja trajetória de adolecer é marcada por violência e exclusão (Brasil, 2009).

Em 2025, criou-se a cartilha “Bullying e convivência escolar: entendendo o fenômeno e os caminhos para uma cultura de paz”, elaborada pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ela integra o Programa Escola que Protege, vinculado ao Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), criado para fortalecer estratégias de prevenção e em resposta às violências no ambiente escolar, especialmente após o aumento de notificações de agressões, discriminação e episódios de violência extrema em escolas brasileiras (Brasil, 2025).

Assim, torna-se imprescindível compreender o papel da psicologia no cenário escolar, especialmente diante das transformações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incorpora as competências socioemocionais como dimensões fundamentais do processo educativo. Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar ganha centralidade ao articular o desenvolvimento emocional dos estudantes com a promoção de um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor, principalmente nessa fase do desenvolvimento. Sua prática não se limita ao atendimento individual, mas envolve a mediação de conflitos, a construção de estratégias institucionais de prevenção ao bullying, incluso o bullying homofóbico, assim como a colaboração com a equipe pedagógica na implementação efetiva de políticas públicas voltadas à diversidade e aos direitos humanos. Dessa forma, o psicólogo escolar contribui tanto para a conscientização da comunidade educativa quanto para a operacionalização de programas e diretrizes legais, favorecendo a construção de um espaço escolar que reconheça as singularidades do processo de adolescer e promova o respeito às diferentes formas de existência.

Vale considerar ainda, que a BNCC é o documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito de desenvolver ao longo da Educação Básica, orientando a elaboração dos currículos das redes e escolas. Nessa perspectiva, em termos de concepção, a BNCC assume a “formação humana integral” como eixo, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sob a forma de dez competências gerais, que devem preparar o estudante para a vida cotidiana, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, em sintonia com agendas internacionais como a UNESCO e a ONU (Brasil, 2017).

Dentro desse marco, as competências socioemocionais aparecem como parte constitutiva das competências gerais, sobretudo naquelas relacionadas a autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, argumentação e trabalho.

O manual de implementação socioemocional do MEC explicita que tais competências dizem respeito a capacidades de pensar, sentir e se relacionar consigo e com os outros, incluindo gerir emoções, estabelecer metas, mostrar empatia, manter relações positivas e tomar decisões responsáveis, sendo consideradas tão importantes quanto as cognitivas para o sucesso escolar, profissional e para o bem-estar ao longo da vida. Esse documento ainda destaca cinco núcleos (autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável), alinhados à literatura internacional de aprendizagem socioemocional, e defende que a escola é o espaço privilegiado para o ensino intencional e sequenciado dessas habilidades, de forma transversal ao currículo (Brasil, 2017).

Na tese de Sá (2024), a BNCC é analisada de maneira mais crítica, mostrando como a incorporação das competências socioemocionais no texto oficial se dá em diálogo com organismos internacionais e com a influência de atores privados, como o Instituto Ayrton Senna, que sistematiza as competências em cinco eixos inspirados no modelo Big Five de traços de personalidade. A autora ressalta que, embora a BNCC exija o desenvolvimento de competências socioemocionais e as vincule ao protagonismo estudantil e ao projeto de vida no Ensino Médio, o documento não apresenta uma definição conceitual coesa nem indica claramente como essas competências devem ser trabalhadas na prática, abrindo espaço para que materiais de fundações e institutos passem a orientar a formação docente e as propostas escolares.

Ademais, as competências socioemocionais são um constructo complexo, que articula habilidades não cognitivas, traços de personalidade, desenvolvimento socioemocional e inteligência emocional, portanto, sua redução a listas operacionalizáveis pode apagar a dimensão histórica, social e política das emoções e das relações escolares. Ao mesmo tempo, a autora reconhece que, quando trabalhadas de forma intencional, crítica e contextualizada, em diálogo com os axiomas de Paulo Freire da psicologia histórico-cultural, essas competências podem favorecer autonomia, empatia, manejo de emoções, redução de violência e fortalecimento da saúde mental, desde que não sejam tratadas como mera estratégia de ajustamento individual às desigualdades ou como requisito de “empregabilidade” (Sá, 2024).

Nessa perspectiva, desenvolver competências socioemocionais em adolescentes no Ensino Médio implica articular currículo, trabalho com emoções, projeto de vida e protagonismo juvenil a partir da

escuta dos estudantes e do reconhecimento de seus contextos, em vez de apenas “treinar” traços desejáveis para o mercado (Sá, 2024). Dessa forma, este trabalho teve como **objetivo geral:** Analisar, por meio de revisão integrativa da literatura, como o psicólogo escolar deve atuar frente ao bullying homofóbico na adolescência e como as competências socioemocionais podem contribuir nesse processo. E como **objetivos específicos:** Identificar como o bullying e o bullying homofóbico é caracterizada nos estudos; compreender em que situações, e como, a psicologia escolar deve intervir e verificar como as competências socioemocionais podem ser utilizadas como ferramenta contra essas violências.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste em uma revisão integrativa da literatura, método que, conforme descreve Souza et al. (2010), caracteriza-se pela articulação de diferentes conhecimentos e pela possibilidade de, ao integrar essas informações, produzir novos saberes aplicáveis à resolução da questão inicial.

A busca de artigos foi realizada nas seguintes plataformas: Google acadêmico, Scielo e Capes. Através das palavras chaves: “Competências socioemocionais”, “Bullying”, “Homofobia” e “Psicologia escolar”

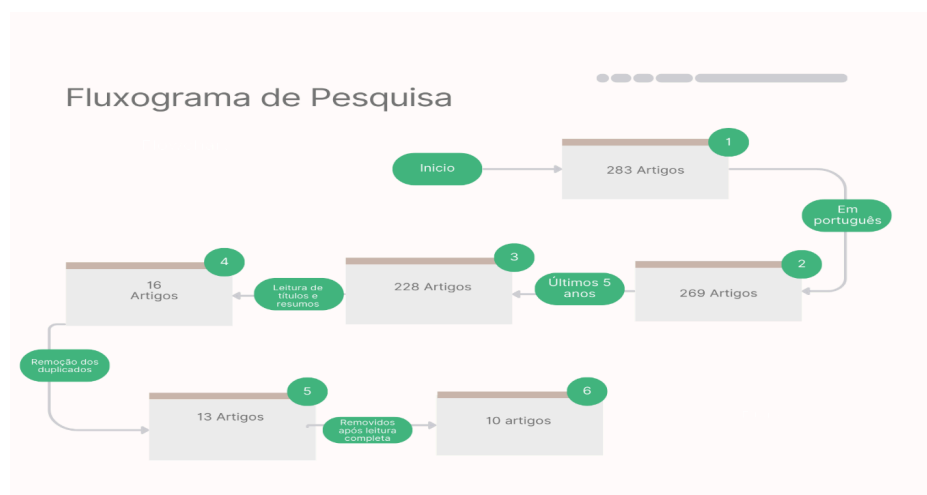
A busca foi refinada ao utilizar o operador booleano AND, combinando todas as palavras-chave. Para essa seleção inicial, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: publicações em português, produzidas nos últimos cinco anos, com texto completo disponível, classificadas como artigos científicos e consideradas pertinentes após a leitura dos títulos. Quanto aos critérios de

exclusão, foram descartados materiais incompletos, textos em outros idiomas, produções que não fossem artigos científicos (como TCCs, capítulos de livros, resenhas, relatórios, músicas ou outros formatos não acadêmicos), além de estudos que não apresentassem relação direta com o tema após a leitura integral.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, chegando ao total de 16 artigos. Após essa etapa, 3 artigos foram removidos por duplicidade. Posteriormente, a leitura completa dos textos levou à exclusão de 3 artigos, restando, ao final do processo, 10 artigos para análise.

No decorrer das leituras, foi-se realizando uma análise temática, que de acordo com Silva, et al. (2020, apud Braun e Clarke, 2006), consiste em organizar e identificar padrões de significado nos artigos selecionados. Os dados foram categorizados conforme os eixos de análise predefinidos (Temas) que foram: **Bullying como fenômeno de violência escolar; Bullying homofóbico: especificidades e alvos; O trabalho do psicólogo escolar em relação ao bullying** e **Competências socioemocionais no combate a bullying homofóbico**. A análise dos artigos foi qualitativa e os resultados foram apresentados de forma descritiva, denotando-se as principais ideias obtidas através da leitura crítica dos artigos em forma textual corrida.

Figura 1 – Fluxograma de Pesquisa



Fonte: Santos e Sá, 2025

RESULTADOS

Quadro 1 – Síntese dos principais achados em cada artigo

N	TÍTULO	AUTORES E ANO	PRINCIPAIS RESULTADOS
1	Intervenções Socioemocionais com Adolescentes em Escolas: uma Revisão Sistemática de Literatura	BEDIN, NUNES E TONIAL (2024)	O artigo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, conduzida segundo o protocolo PRISMA, que teve como objetivo identificar os principais construtos trabalhados em intervenções socioemocionais com adolescentes em contexto escolar. Para isso, foram realizadas buscas nas bases PsycInfo, Web of Science, Science Direct, Scopus, SciELO e Lilacs, resultando em 2.149 estudos inicialmente, dos quais 35 artigos atenderam aos critérios de inclusão após rigoroso processo de seleção. Os principais resultados indicam que as intervenções socioemocionais abordam uma ampla variedade de

			<p>construtos, como inteligência emocional, empatia, autoestima, bem-estar, mindfulness, coping, ansiedade, depressão, bullying e competências socioemocionais, sendo que a maioria dos estudos apresentou efeitos positivos significativos, como melhora no bem-estar psicológico, nas relações interpessoais, na autorregulação emocional e na redução de sintomas internos e de comportamentos de violência escolar. Conclui-se que as intervenções socioemocionais são estratégias eficazes e promissoras no contexto escolar para o desenvolvimento saudável de adolescentes, embora o estudo destaque limitações importantes, como a concentração de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, a escassez de estudos no contexto brasileiro e a necessidade de maior diversidade cultural e metodológica nas futuras investigações.</p>
2	NÃO RECOMENDADOS À SOCIEDADE ”: educação emocional e experiências LGBTQIA+ na escola	CARVALHO, FERREIRA E SANTANA (2024)	O artigo de Carvalho et al. (2024) adota uma metodologia qualitativa de caráter narrativo, na qual foram coletadas e analisadas, por meio de entrevistas narrativas não estruturadas, as histórias de vida de cinco pessoas LGBTQIAPN+ que cursaram a

			<p>educação básica em escolas públicas de Recife, utilizando-se a Análise Crítica do Discurso como estratégia analítica. Os principais resultados evidenciam que as experiências escolares desses sujeitos foram marcadas por práticas pedagógicas excludentes e disciplinadoras das emoções, organizadas em três macrocategorias analíticas: pedagogia do silêncio, pedagogia do medo e pedagogia da violência, que contribuíram para a estigmatização dos corpos dissidentes, a repressão emocional, o sofrimento psíquico e a limitação do processo de escolarização. Conclui-se que a ausência de uma educação emocional integral, pautada na diversidade de gênero e sexualidade, reforça processos de desumanização e violência institucional contra estudantes LGBTQIAPN+, sendo fundamental a construção de práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e humanizadoras que integrem a dimensão emocional como eixo central da formação escolar, promovendo respeito, reconhecimento e equidade nos espaços educativos.</p>
<p>3</p>	<p>Mar de bullying”: turbilhão de violências</p>	<p>FARIA, GOMES E MODENA (2022)</p>	<p>O artigo “Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na</p>

contra
lésbicas,
gays,
bissexuais,
travestis e
transexuais
na escola

escola adota uma metodologia qualitativa, exploratória e descritivo-interpretativa, realizada com nove pessoas LGBTQ+ maiores de 18 anos, por meio de entrevistas semiestruturadas, selecionadas pela técnica de bola de neve, cujos relatos foram analisados à luz da Teoria Social do Discurso e da Análise de Discurso Crítica, com apoio do software Kitconc 4.0. Os principais resultados evidenciam que o bullying homotransfóbico é uma violência estrutural e persistente no ambiente escolar, manifestando-se de formas físicas, psicológicas, simbólicas e institucionais, intensificadas pelo uso de tecnologias digitais, além de revelar a negligência da escola e de profissionais da educação diante dessas violências, o que impacta profundamente a saúde mental, a permanência escolar e os processos de subjetivação das vítimas. Conclui-se que a escola não apenas reproduz, mas também produz um “mar de bullying” sustentado pela hegemonia cis-heteronormativa, sendo urgente a construção de práticas educativas críticas, éticas e inclusivas que reconheçam as diversidades sexuais e de gênero, promovam a proteção de crianças e adolescentes LGBTQ+ e possibilitem formas de

			existência que ultrapassem a mera sobrevivência e a cidadania regulada.
4	Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: um relato de experiência em psicologia escolar/educacional	GOMES (2022)	<p>O artigo apresenta uma metodologia qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária em Psicologia Escolar/Educacional, realizado entre 2015 e 2016 em uma escola pública municipal de Campina Grande-PB, com 31 alunos do 4º ano do ensino fundamental, utilizando intervenções lúdicas e participativas como jogos, vídeos, rodas de conversa e dinâmicas grupais. Os principais resultados indicam a presença recorrente de bullying verbal e físico no cotidiano escolar, a naturalização das agressões entre pares, o silenciamento institucional diante das denúncias dos alunos e a eficácia das intervenções na promoção de reflexão, sensibilização, empatia e mudança de atitudes, evidenciada pela maior participação dos estudantes e por comportamentos de responsabilização e pedido de desculpas entre colegas. Conclui-se que o bullying está presente já no ensino fundamental e que seu enfrentamento exige ações contínuas, sistemáticas e articuladas, com a atuação</p>

			central do psicólogo escolar na promoção de uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade, superando práticas pontuais e meramente informativas no contexto educacional.
5	Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying	MEZZALIR A, FERNADES E SANTOS (2021)	Apresenta-se aqui uma metodologia qualitativa, do tipo relato de práticas profissionais, decorrente de um projeto de extensão universitária realizado em uma escola estadual de ensino fundamental em Manaus (AM), com a participação de oito professores, por meio de quatro oficinas de caráter interativo-dialógico, fundamentadas em princípios da Psicologia Escolar crítica. Os principais resultados evidenciam que as práticas de enfrentamento ao bullying estavam majoritariamente centradas na responsabilização individual dos envolvidos, fortemente associadas ao preconceito e à judicialização do processo educativo, ao passo que as oficinas possibilitaram a ampliação da compreensão do fenômeno como psicossocial, destacando a ação coletiva como estratégia crítica e transformadora. Conclui-se que o psicólogo escolar desempenha papel central na problematização do bullying no contexto educativo, devendo promover espaços de

			<p>diálogo, formação crítica e construção coletiva de estratégias de enfrentamento que superem abordagens punitivas e individualizantes, contribuindo para a transformação das relações escolares e sociais.</p>
6	<p>Bullying homofóbico e o desenvolvimento do self dialógico</p>	<p>NEVES E BRANCO (2024)</p>	<p>O artigo “Bullying homofóbico e o desenvolvimento do self dialógico” utiliza uma metodologia qualitativa, de base teórico-interpretativa, fundamentada na Teoria do Self Dialógico, a partir da análise de narrativas e produções discursivas presentes em estudos empíricos sobre experiências de jovens vítimas de bullying homofóbico no contexto escolar. Os principais resultados indicam que o bullying homofóbico atua como um fator de ruptura no desenvolvimento do self, produzindo posições internalizadas de desvalorização, silenciamento e sofrimento psíquico, ao mesmo tempo em que limita a emergência de vozes dialógicas positivas, como o reconhecimento, a autonomia e a afirmação identitária, especialmente em ambientes escolares marcados pela heteronormatividade e pela omissão institucional. Conclui-se que o enfrentamento do bullying homofóbico exige intervenções escolares que</p>

			<p>promovam espaços dialógicos, reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e atuação ativa de profissionais da educação e da psicologia escolar, de modo a favorecer trajetórias de desenvolvimento do self mais integradas, saudáveis e emancipadoras.</p>
7	<p>RESISTIR PARA RE(EXISTIR): reflexões sobre a produção de resistências por estudantes gays na escola de ensino médio</p>	<p>PEIXOTO (2020)</p>	<p>O artigo, publicado na REVES – Revista Relações Sociais, adota uma metodologia qualitativa, ancorada na perspectiva pós-crítica, utilizando como procedimento de produção de dados a Entrevista Narrativa on-line, realizada via Facebook, com seis jovens gays de diferentes cidades brasileiras, selecionados por indicação, tendo como base teórica autores como Michel Foucault para analisar relações de poder, subjetivação e resistência no contexto escolar. Os principais resultados evidenciam que, apesar da presença recorrente de práticas homofóbicas e discursos conservadores nas escolas, os participantes produzem estratégias ativas de resistência, destacando-se o “deslocamento do discurso agressor” e o “ignorar” como prática política, mecanismos que possibilitam subverter o lugar da abjeção, fragilizar o discurso homofóbico e promover o empoderamento e a positivação da identidade gay. Conclui-se que os jovens</p>

			<p>gays não devem ser compreendidos apenas como vítimas passivas da homofobia escolar, mas como sujeitos capazes de produzir resistências cotidianas que reconfiguram as relações de poder, indicando a necessidade de superar narrativas vitimizantes e de reconhecer a escola como um espaço também de disputas, criação de sentidos e afirmação da diversidade sexual e de gênero.</p>
8	<p>CONVIVENDO COM O MEDO: uma revisão narrativa sobre o bullying no ambiente escolar</p>	<p>RAMOS <i>et al</i> (2021)</p>	<p>O artigo "Convivendo com o medo: uma revisão narrativa sobre o bullying no ambiente escolar" utiliza como metodologia uma revisão narrativa da literatura, realizada por meio da busca sistemática de produções publicadas nos últimos dez anos nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, além de livros e e-books de acesso gratuito, com o objetivo de discutir o fenômeno do bullying sob uma perspectiva teórica e contextual. Os principais resultados indicam que o bullying se manifesta de forma multifacetada no ambiente escolar, incluindo agressões verbais, físicas, relacionais e o cyberbullying, estando associado a graves prejuízos emocionais, psicológicos e sociais às vítimas, bem como a fatores familiares, comunitários e institucionais que</p>

			<p>influenciam tanto a prática quanto a reprodução da violência, destacando-se ainda a naturalização do fenômeno e a fragilidade das estratégias de enfrentamento adotadas pelas escolas. Conclui-se que o bullying constitui um problema complexo e de saúde pública, cujo enfrentamento demanda ações integradas e contínuas envolvendo escola, família, comunidade e poder público, com foco na prevenção, na promoção de uma cultura de paz e na construção de relações escolares mais seguras, éticas e humanizadoras, superando intervenções pontuais e meramente punitivas.</p>
9	<p>O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas</p>	<p>RICCI E CRUZ (2021)</p>	<p>O artigo é uma pesquisa qualitativa de revisão sistemática, que analisou 26 estudos encontrados nas bases Dialnet, SciELO e Portal de Periódicos CAPES, selecionados a partir de uma busca com descritores relacionados a bullying e competências socioemocionais, dos quais 12 trabalhos empíricos sobre programas de intervenção serviram de base principal e 14 compuseram o referencial teórico. A metodologia consistiu em definir uma string de busca (“Bullying AND competências socioemocionais/valores</p>

morais/ética”), aplicar critérios de inclusão e exclusão (como foco no ambiente escolar e em habilidades socioemocionais) e, então, examinar criticamente os programas que desenvolveram competências como autocontrole, empatia, cooperação, responsabilidade e habilidades de relacionamento em alunos da educação básica. Os principais resultados mostram que intervenções estruturadas, muitas vezes envolvendo alunos, professores e famílias, com encontros regulares, oficinas e atividades específicas de desenvolvimento socioemocional, levaram à redução global da violência escolar, à diminuição da frequência de comportamentos de bullying e vandalismo, além de melhoria no clima escolar e no repertório de respostas diante de situações de tensão. A conclusão central é que o desenvolvimento sistemático de competências socioemocionais na escola, em consonância com a BNCC, é uma estratégia eficaz para prevenir e combater o bullying, promovendo cultura de paz e gerando benefícios que extrapolam a redução da violência, alcançando a aprendizagem, a saúde mental

			e a vida futura dos estudantes fora do ambiente escolar.
10	IMPACTOS E DESAFIOS DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: uma revisão integrativa da literatura no campo da educação	SOPRANI, FORESTI E RICARDO (2024)	O artigo utiliza uma revisão integrativa da literatura, seguindo as etapas de Mendes, Silveira e Galvão (2008), com busca sistemática nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES sobre bullying escolar no Brasil entre 2019 e 2023, aplicando critérios claros de inclusão e exclusão, seleção por título e resumo, leitura na íntegra e análise de conteúdo à luz de Bardin para organizar 17 estudos em um quadro descritivo e em duas grandes categorias temáticas: impactos do bullying no ambiente escolar e desafios para seu enfrentamento. Os resultados indicam que o bullying produz prejuízos importantes como déficits em competências socioemocionais, aumento de violência, preconceito, cyberbullying, baixa performance acadêmica, evasão escolar e danos à saúde mental, enquanto os desafios giram em torno da necessidade de ações educativas e preventivas contínuas, fortalecimento do engajamento escolar e moral, formação de professores, atenção a grupos vulneráveis (como estudantes com deficiência e LGBTQIAPN+) e consolidação da legislação específica. Conclui-se que enfrentar e erradicar o bullying

			no contexto escolar exige atuação conjunta de educadores, gestores, famílias, estudantes e Estado, com investimento em formação, conscientização e implementação de políticas e programas integrados que promovam um ambiente seguro, inclusivo e comprometido com a proteção e os direitos das crianças e adolescentes.
--	--	--	--

Fonte: Santos e Sá (2025)

BULLYING COMO FENÔMENO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Bullying e homofobia são descritos como formas de violência cada vez mais frequentes nas instituições educativas, ambas articuladas a práticas de agressão que se entrelaçam e que exigem problematização a partir de uma epistemologia qualitativa, atenta aos aspectos subjetivos das experiências homofóbicas vividas no contexto escolar. Nessa perspectiva, o bullying não é um evento pontual, mas um fenômeno relacional e sistemático, que envolve assimetrias de poder e relações de dominação entre pares. Por definição, o bullying é entendido como um conjunto de comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir aqueles que são percebidos pela cultura do grupo como fora dos padrões normativos (Manzini e Branco, 2017; Neves, Batista e Levandoski, 2020, apud Neves e Branco, 2024).

Esses comportamentos se fazem presentes em todas as escolas e em diferentes níveis de ensino, com prevalência significativa, ainda

que variável, o que indica que o bullying é um problema amplo, e não restrito a contextos isolados (Manzini e Branco, 2017; Olweus, 1993, apud Neves e Branco, 2024). A agressividade frequentemente é associada à falta de autocontrole de crianças e adolescentes, especialmente entre 12 e 16 anos, faixa etária em que as relações de grupo, a busca por status e o medo da rejeição se tornam particularmente intensos (Neves e Branco, 2024). Entretanto, reduzir o bullying a uma questão de fase individual apaga as dimensões culturais, morais e institucionais que o sustentam.

Com base nas definições de Olweus (1993), apud Neves e Branco (2024), as manifestações de bullying podem ser classificadas em diretas e indiretas. Na modalidade direta, as agressões são mais visíveis, dividindo-se em **dimensão física** e **verbal**. Já a manifestação indireta é mais sutil e, por isso, de difícil identificação por educadores e demais profissionais, envolvendo sobretudo aspectos relacionais, como exclusão social, isolamento intencional e disseminação de boatos (Monks e Coyne, 2011; Ribeiro, 2007, apud Neves e Branco, 2024).

Outros estudos detalham que o bullying pode ser dividido e expressado por atos repetitivos de agressões **verbais** (apelidos, xingamentos, zombarias, intimidações, declarações preconceituosas em relação à cor e à orientação sexual), **agressões relacionais** (fofocas, intrigas, rompimento de amizades para isolar a vítima) e **agressões físicas** (bater, chutar, empurrar, murros, pontapés e uso de objetos como instrumentos de ataque). No contexto contemporâneo, percebe-se ainda, o cyberbullying, no qual a violência é praticada por meio de tecnologias digitais (O'Brennan, Waasdorp e Bradshaw, 2014, apud Ramos et al., 2021).

O cyberbullying é descrito como uma ação em que o agressor pratica repetidos atos de ofensa com o objetivo deliberado de desmoralizar e intimidar a vítima por meio da internet, espalhando notícias falsas, boatos, conteúdos vexatórios e informações íntimas em redes sociais, sites e blogs (Marcolino et al., 2018; Ramos et al., 2021). Diferentemente das formas presenciais, essa modalidade não se limita ao espaço escolar ou ao horário de aula, podendo ocorrer em qualquer momento do dia e perseguindo a vítima até a sua casa, o que intensifica a sensação de vigilância e desamparo (Kubiszewski et al., 2015, apud Ramos et al., 2021). Em pesquisas com estudantes, o smartphone é compreendido como um instrumento de violência sutil, que provoca agonia, medo e isolamento. Assim, embora as violências contra pessoas LGBTQ+ já existissem anteriormente, o aparelho amplia o registro, a exposição e a circulação dessas cenas, afetando as relações de poder e os impactos subjetivos dessas experiências (Schreiber e Antunes, 2015, apud Faria, Gomes e Modena, 2022).

BULLYING HOMOFÓBICO: ESPECIFICIDADES E ALVOS

O bullying homofóbico é caracterizado como uma modalidade específica de bullying em que os comportamentos agressivos, tais como físicos, verbais, relacionais ou sexuais, são revestidos de conteúdos homofóbicos e fundamentados na percebida orientação sexual ou identidade de gênero da vítima (Poteat e Espelage, 2005, apud Neves e Branco, 2024). Nesse caso, a agressão se baseia não necessariamente na orientação sexual real, mas na atribuição, por parte dos agressores, de traços, comportamentos ou expressões de gênero considerados “não conformes” à normatividade cis-heterossexual. Assim, tanto pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e outras

identidades LGBTQIAPN+ podem ser vítimas, quanto sujeitos heterossexuais que são lidos como desviantes das expectativas tradicionais dos papéis de gênero masculino ou feminino (Poteat e Espelage, 2005, apud Neves e Branco, 2024).

Junqueira (2009, apud Neves e Branco, 2024) argumenta que o ambiente escolar, para adolescentes LGBTQIAPN+, configura-se muitas vezes como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, marcado por um quadro preocupante de violências reiteradas. Nesse contexto, esses jovens vivenciam, de formas variadas, processos de internalização da homofobia, negação, autculpabilização e autoaversão, frequentemente com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. As violências experimentadas por estudantes que subvertem a lógica heteronormativa vão desde ofensas, constrangimentos e humilhações até ameaças e agressões físicas ou verbais, compondo um cenário no qual a homofobia é naturalizada (Junqueira, 2009, apud Neves e Branco, 2024).

Nesse contexto, Junqueira (2009, apud Neves e Branco, 2024) descreve a existência de uma “pedagogia do insulto” na escola, constituída por piadas, “brincadeiras”, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes dirigidas a estudantes LGBTQIAPN+ ou considerados diferentes. Esses mecanismos funcionam como dispositivos de silenciamento e dominação, reforçando a ideia de que determinadas existências são inferiores ou ridículas.

A homofobia, legitimada pela lógica heteronormativa, adquire contornos institucionais e torna indispensáveis pesquisas que investiguem as dinâmicas culturais de sua produção e reprodução nos contextos educativos (Junqueira, 2009, apud Neves e Branco,

2024). Tais dinâmicas têm efeitos sérios nas trajetórias escolares e no desenvolvimento do Self de jovens que vivenciam bullying e homofobia, marcando sua relação com o conhecimento, com o corpo e com os outros.

Para muitos estudantes LGBTQIAPN+, a escolarização é atravessada por sistemas rígidos de vigilância e por pedagogias que afetam emocionalmente seus corpos, deixando marcas físicas e psíquicas traumáticas (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024). As políticas de omissão, violência e enclausuramento se tornam a tônica de suas experiências: quanto mais os corpos carregam marcas de dissidência, maiores são as chances de exclusão, repressão de emoções e negação de si, o que repercute de maneira grave em sua formação humana (Junqueira, 2012; 2015, apud Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

Quando a escola silencia alunos e alunas LGBTQIAPN+, abre espaço para violências e reforça hierarquias cis-heteronormativas, criando redes de vigilância sobre corpos dissidentes e contribuindo para processos de abandono escolar, evasão ou expulsão simbólica, muitas vezes sob o discurso de que o próprio estudante é o problema (Bonfim e Mesquita, 2020, apud Carvalho, Ferreira e Santana, 2024). Nesse viés, as existências negadas e silenciadas desses estudantes produzem danos emocionais profundos, especialmente entre aqueles que buscam construir uma narrativa própria para viver sua sexualidade e identidade de gênero com liberdade (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

Se práticas pedagógicas de exclusão e enclausuramento persistirem, esses sujeitos continuarão a ser marginalizados e silenciados, pois sua simples presença é tomada como incômoda. Lins, Machado e

Escoura (2016, apud Carvalho, Ferreira e Santana, 2024) destacam que os silenciamentos das sexualidades freiam possibilidades de aprendizagem e limitam futuros possíveis, uma vez que estereótipos de gênero, desigualdades e violências restringem direitos e experiências que crianças e adolescentes LGBTQIAPN+ poderiam construir na escola. Partilhar vivências emocionais de pessoas LGBTQ+ no espaço escolar é, portanto, revisitar uma trajetória marcada por violências que deixam marcas duradouras na forma de se relacionar consigo e com o outro (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

Ademais, diversos estudos apontam que vítimas de bullying enfrentam dificuldades de concentração nas atividades acadêmicas devido ao estresse e à ansiedade decorrentes da violência psicológica, passando a perceber o ambiente escolar como hostil e pouco propício à aprendizagem (Silva et al., 2022, apud Soprani, Foresti e Ricardo, 2024). Entre as consequências destacam-se evasão escolar, problemas emocionais e psíquicos, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem e risco aumentado de fracasso escolar, além de situações extremas, como homicídio e suicídio (Silva et al., 2022, apud Soprani, Foresti e Ricardo, 2024).

Nessa perspectiva, as vítimas podem desenvolver depressão, ideação suicida, automutilação, uso de drogas e envolvimento em vandalismo, evidenciando que o bullying constitui um problema também de saúde pública, com repercussões em diferentes domínios da vida (Swearer e Hymel, 2015, apud Ramos et al., 2021).

No Brasil, dados apontam que mais de 20% dos adolescentes escolares já sofreram bullying verbal, sendo essa a forma de violência que mais vitimiza sujeitos nessa faixa etária (Silva et al., 2019, apud Faria; Gomes; Modena, 2022). Em um estudo com

estudantes de 8 a 16 anos, mais de 40% dos meninos e 29% das meninas relataram ter sofrido algum tipo de agressão na escola, geralmente praticada por colegas mais velhos e materializada em apelidos vexatórios em sala de aula (Zequinão et al., 2016, apud Faria, Gomes e Modena, 2022). Em escala global, dados da ONU indicam que metade das crianças e adolescentes já sofreu algum tipo de bullying relacionado à aparência física, orientação sexual, gênero, etnia ou país de origem, sendo que, no Brasil, esse percentual alcança 43%, o que reforça a gravidade do quadro.

O que vemos então é a instituição escolar servindo como cenário privilegiado de situações violentas nas relações interpessoais, com impactos tanto na dimensão individual quanto na social (Santos; Kienen, 2014, apud Carvalho; Ferreira; Santana, 2024).

Vale ressaltar também que a forma como a escola responde a esse fenômeno nem sempre é adequada. Em ações formativas com educadores, foi observado que, embora houvesse consciência sobre a necessidade de debater a violência e o bullying, permanecia comum o desmerecimento e a banalização das situações, frequentemente identificadas como ocorrências corriqueiras (Mezzalira, Fernandes e Santos, 2021).

Nesse contexto, muitos docentes enfatizaram a lei e a justiça como as principais alternativas para resolver conflitos escolares, atribuindo à polícia o papel de mediadora de problemas de bullying, na expectativa de que a presença policial intimidaria os envolvidos (Mezzalira, Fernandes e Santos, 2021). Tal lógica contribui para a judicialização do processo educativo, na medida em que aciona o sistema de justiça para regular comportamentos considerados desviantes, deslocando para fora da escola conflitos que poderiam

ser trabalhados por meio de ações pedagógicas e relações sociais respeitadas (Chispino, 2008, apud Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021).

Do ponto de vista subjetivo, a vítima, muitas vezes, acaba por se colocar nessa posição por se perceber frágil, incapaz de enfrentar o agressor, internalizando a ideia de que não possui instrumentos para fazer cessar a agressão. Quando convidadas a analisar situações de maltrato, algumas vítimas chegam a atribuir culpa a si mesmas, evidenciando desumanização e a crença inconsciente de que merecem tais agressões (Ricci e Cruz, 2021). Já os agressores tendem a apresentar associação negativa entre ambiente escolar e aprendizagem, baixa qualidade de vínculo com professores e pares e mau rendimento escolar, sendo mais frequentes na faixa etária de 13 a 15 anos (Cardoso et al., 2015, apud Ricci e Cruz, 2021).

A autoimagem também aparece como fator distintivo: adolescentes vítimas tendem a ter menor satisfação com a própria imagem corporal, enquanto agressores geralmente estão satisfeitos com sua aparência e desfrutam de maior popularidade entre colegas (Levandoski e Cardoso, 2013, apud Ricci e Cruz, 2021).

Por fim, estudos mostram que o bullying interfere na possibilidade de relacionamentos positivos entre pares, tornando o ambiente escolar conflituoso e desconfortável, o que compromete o engajamento dos estudantes e o processo educacional como um todo. Em alguns casos, vítimas de violência podem, com o tempo, transformar-se em agressores, configurando um ciclo em que experiências traumáticas internalizadas passam a ser reencenadas sob a forma de novas agressões (Nascimento, Santos e Roazzi, 2019, apud Soprani, Foresti e Ricardo, 2024). Isso reforça a necessidade de

compreender o bullying, especialmente em sua dimensão homofóbica, não como desvio individual isolado, mas como fenômeno relacional, moral e político que atravessa a cultura escolar e demanda intervenções coletivas, éticas e críticas.

O Trabalho do Psicólogo Escolar em Relação ao Bullying

O papel do psicólogo escolar frente ao bullying, especialmente o bullying homofóbico, pode ser compreendido como uma atuação ética, crítica e sistêmica, que articula prevenção, intervenção, formação, pesquisa e participação na construção de políticas institucionais. Nesse sentido, problematizar questões de gênero, sexualidade, diversidade e bullying na escola, a partir de perspectivas teóricas contemporâneas, configura-se como um trabalho promissor para promover diálogos interdisciplinares e pesquisar o desenvolvimento do Self de jovens com trajetórias de vitimização por bullying homofóbico (Neves e Branco, 2024).

As manifestações do bullying homofóbico ultrapassam os muros da escola, mas exigem que o trabalho coletivo de enfrentamento se inicie no espaço escolar, ainda que este, sozinho, não transforme a realidade social, sendo necessária a participação intencional e esclarecida de toda a comunidade, acadêmica e não acadêmica, em torno das sexualidades, campo no qual o psicólogo escolar pode atuar de forma articuladora (Martins et al., 2019, apud Neves e Branco, 2024).

As normas rígidas e opressivas que regulam o que significa ser homem e ser mulher produzem consequências drásticas na vida de sujeitos que não se ajustam a essas expectativas, e o psicólogo escolar pode atuar justamente na problematização crítica dessas

normas e na criação de espaços de acolhimento e reflexão (Neves e Branco, 2024). Educar para a paz e para o enfrentamento do bullying insere-se em uma educação ética e cidadã, uma vez que práticas de intimidação no ambiente escolar ferem direitos fundamentais, prejudicam o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes e contribuem para uma sociedade mais adoecida e violenta (Luna et al., 2020, apud Neves e Branco, 2024).

Reconhecendo a diversidade como característica essencial do ser humano, torna-se fundamental que todos os alunos se percebam como parte integrante da comunidade escolar, o que implica assumir uma perspectiva positiva e afirmativa em relação a minorias, como pessoas LGBTQIAPN+, mulheres, negros, indígenas, pessoas gordas e com deficiência, por meio de diálogos e reflexões fomentados em conteúdos, exemplos docentes e referências presentes no espaço escolar, processo no qual o psicólogo também pode contribuir ativamente (Souza, Maia e Moreira, 2020, apud Neves e Branco, 2024).

Ainda nesse horizonte, enfatiza-se a necessidade de incluir e discutir temas como diversidade sexual e de gênero no currículo escolar, de modo a fomentar um espaço de formação cidadã e de respeito aos direitos humanos, com a escola assumindo sua responsabilidade no combate ao bullying homofóbico e a outras formas de preconceito e discriminação que permeiam o ambiente educativo, o que abre campo de intervenção para o psicólogo escolar na formulação e acompanhamento dessas ações (Neves e Branco, 2024).

Assim, a instituição é desafiada a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares, com vistas a formular, implementar e executar políticas educacionais inclusivas, que

também podem ser empregadas e analisadas pelo psicólogo em sua prática cotidiana (Junqueira, 2009, apud Neves e Branco, 2024). Nessa direção, o bullying homofóbico é compreendido como um problema endêmico que demanda discussão, produção de conhecimentos científicos e ações de prevenção e combate, campo no qual o psicólogo pesquisador da educação possui competência privilegiada para atuar.

A atuação não se limita à escola, pois o papel de provedores de serviços sociais é destacado como estratégico para construir pontes entre adolescentes e pais ou responsáveis, sobretudo quando há potencial de tensão, sendo possível incluir os psicólogos nesse grupo de agentes capazes de mediar relações e favorecer o diálogo (Chui e Chan, 2015, apud Ramos et al., 2021).

Ao compreender melhor a comunidade e os fatores familiares implicados, pode-se desenvolver intervenções escolares mais eficazes na redução de comportamentos de bullying, da vitimização e no envolvimento de famílias e membros da comunidade escolar como parceiros nos esforços de garantir a segurança emocional das crianças (Mann et al., 2015, apud Ramos et al., 2021). Para tanto, é necessário que a escola conte com profissionais engajados, que saibam atuar frente ao bullying e, diante de modificações significativas de conduta e comportamentos violentos, tomem atitudes adequadas, evitando respostas precipitadas e decisões equivocadas (Silva et al., 2018, apud Ramos et al., 2021).

No campo da formação, salienta-se a importância de instrumentalizar docentes com conhecimentos produzidos por pesquisas acadêmicas e especialistas, sob uma perspectiva psicossocial, como estratégia para o enfrentamento do bullying e

suas interfaces com preconceitos (Mezzalira, Fernandes e Santos, 2021). Nessa perspectiva, é necessário buscar caminhos críticos e inclusivos para uma educação que supere mecanismos de violência, exclusão, desigualdades e preconceitos diversos, construindo espaços democráticos e equitativos em que sexualidades e identidades de gênero sejam expressas e acolhidas sem julgamentos, favorecendo ambientes mais empáticos e emocionalmente formadores (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

A lógica educacional que expõe crianças e jovens que não se enquadram na cis-heteronormatividade a humilhações e violências é problematizada, reforçando a necessidade de práticas de cuidado, escuta ativa, respeito à diversidade e acolhimento que garantam o acesso e a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ na escola (Bonfim e Mesquita, 2020, apud Carvalho, Ferreira e Santana, 2024). Nesse contexto, a urgência de desenvolver ações educativas que melhorem os relacionamentos voltados a estudantes LGBTQIAPN+ é destacada, tendo em vista que o clima organizacional da escola pode favorecer ou dificultar processos de ensino e aprendizagem (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

A necessidade de dialogar com as diversas sexualidades e gêneros é relacionada à transformação da “linguagem do sexo” em uma linguagem didática e dessexuada, que elimine a atmosfera de dúvidas, incertezas e medo que marca corpos dissidentes e interfere em múltiplas instâncias sociais (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024). Nesse horizonte, abre-se um campo privilegiado para o psicólogo escolar atuar tanto na sensibilização da equipe quanto na construção de espaços de diálogo com estudantes e famílias, articulando intervenções individuais e coletivas.

No tocante à prevenção e enfrentamento da violência escolar, como o bullying, o psicólogo escolar pode auxiliar a instituição a desenvolver espaços e relações mais saudáveis (Freire e Aires, 2012, apud Gomes, 2022). Sua atuação deve ser sistêmica, com atenção à intervenção e à prevenção, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar (Cassins, 2007, apud Gomes, 2022). Com enfoque psicossocial, as práticas do psicólogo incluem diagnóstico e análise institucional, planejamento e implementação de estratégias para otimizar o processo educativo, contribuição para a coesão e formação técnica da equipe de direção pedagógica, organização de oficinas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos, caracterização do grupo estudantil para subsidiar o ensino personalizado, realização de pesquisas para aprimorar o processo educativo e facilitação crítica da implementação de políticas públicas (Vebber, 2013, apud Gomes, 2022).

Dessa forma, exige-se do psicólogo escolar/educacional expertise na análise e compreensão das diversas relações que caracterizam a escola e seus atores, considerando os indivíduos em sua inserção no contexto mais amplo da organização social (Freire e Aires, 2012, apud Gomes, 2022). Ao entender a escola como instituição que reflete uma organização social maior, a atuação crítica em Psicologia Escolar configura-se como caminho promissor para abordar e combater o bullying, a partir de um olhar ético, crítico e contextualizado sobre a dinâmica escolar, seus processos internos e sua relação com a lógica de funcionamento da sociedade, que afeta comportamentos, relações interpessoais e o cotidiano educacional (Gomes, 2022). Por isso, a presença do psicólogo escolar na instituição é considerada essencial, pois esse profissional pode contribuir para o reconhecimento de comportamentos e atitudes

que dificultam relações interpessoais e inviabilizam uma sociabilidade saudável, favorecendo conflitos e atos de violência e agressividade entre alunos (Freire e Aires, 2012, apud Gomes, 2022).

Inserido nesse espaço, com liberdade e responsabilidade para exercer seu papel de modo crítico e sistêmico, o psicólogo torna-se capaz de avaliar, analisar, refletir e provocar reflexões sobre as interações sociais e conflitos na dinâmica escolar, além de desenvolver estratégias de intervenção e prevenção voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades dos atores educacionais (Gomes, 2022). Dessa forma, sua inserção é primordial não apenas para estimular o desenvolvimento cognitivo, mas também para promover o desenvolvimento emocional e pessoal dos estudantes e da equipe pedagógica, com ações preventivas centradas na cidadania, solidariedade, generosidade, paz, tolerância e respeito às diferenças (Freire e Aires, 2012, apud Gomes, 2022).

No âmbito da formação, ressalta-se ainda a importância de garantir que professores disponham de formação consistente sobre o tema, conhecendo competências necessárias para prevenir conflitos e enfrentá-los quando surgirem, especialmente membros da equipe diretiva e serviços de inspeção educativa, cuja intervenção é particularmente relevante na resolução de conflitos (Frik, 2016, apud Gomes, 2022). Entre as estratégias propostas, destacam-se orientações aos professores em horários de trabalho pedagógico, rodas de conversa, encontros com pais e alunos, inserção de temas como bullying no currículo e nas aulas, campanhas anti-bullying, elaboração de materiais com alunos e promoção de sessões de debates, ações nas quais o psicólogo pode atuar como organizador, mediador e assessor técnico (Frik, 2006, apud Gomes, 2022).

Por fim, estudos apontam diferentes tipos de intervenções com adolescentes em situação de bullying escolar: intervenções em que professores e equipes escolares recebem treinamento prévio de profissionais de saúde para conduzir ações psicoeducativas com alunos; intervenções em que profissionais externos, como psicólogos, professores e pesquisadores, são os principais agentes na condução das atividades; e intervenções que contam com participação ativa de alunos, atuando como tutores, educadores de pares ou líderes cibernéticos, após receberem formação para mediar ações junto aos colegas (Gonçalves, Cardoso e Argimon, 2019, apud Soprani, Forest e Ricardo, 2024). Esses achados reforçam o papel do psicólogo escolar como articulador de diferentes modelos de intervenção, integrando formação, pesquisa e prática institucional no enfrentamento do bullying, com especial atenção ao bullying homofóbico, cuja complexidade exige respostas coletivas, críticas e sustentadas.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO COMBATE A BULLYING HOMOFÔBICO

A família constitui o primeiro sistema de socialização da criança, mas as competências socioemocionais podem, e devem, ser cultivadas em outros contextos, como a escola, que emerge como espaço estratégico para promover o desenvolvimento saudável e integral dos estudantes (Marin e Alvarenga, 2022, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). Essa instituição não se limita à transmissão de conteúdos cognitivos tradicionais, mas pode implementar projetos que estimulem o bem-estar social e emocional, fomentando relações interpessoais positivas e resiliência diante de desafios (Dowling, Simpkin e Barry, 2019; Freitas e Marin, 2022, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). O desenvolvimento dessas competências

auxilia na compreensão e regulação de emoções, aprimorando habilidades intra e interpessoais, com evidências científicas indicando que elas predizem resultados positivos no desempenho escolar e na vida adulta (Marin e Alvarenga, 2022; Veríssimo et al., 2022, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento de competências socioemocionais alinhadas ao modelo CASEL, que organiza cinco domínios centrais: autoconsciência (reconhecimento de emoções, pensamentos e valores próprios); autogestão (regulação emocional adaptada ao contexto cotidiano); consciência social (empatia e compreensão das perspectivas alheias, conectando-se à dor de outros em contextos diversos); habilidades sociais (construção e manutenção de relações saudáveis em âmbitos familiares, de amizade e profissionais); e tomada de decisão responsável (escolhas éticas e conscientes em interações sociais variadas) (Bedin, Nunes e Tonial, 2024). Esses eixos se entrelaçam com conceitos como Inteligência Emocional, Competência Emocional, Habilidades Socioemocionais e Educação Emocional Integral, que tensionam modelos dualistas (mente/corpo, emoção/cognição) em favor de uma formação multidimensional, integrando aspectos corporais, afetivos, cognitivos e relacionais (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024).

Meta-análises robustas confirmam que programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) em escolas melhoram relações intrapessoais, comunicação, empatia, gratidão, perdão, autoestima e resiliência, ao mesmo tempo em que reduzem índices de bullying, conflitos e comportamentos autolesivos (Durlak et al., 2011; Coelho et al., 2021; Domino, 2012; Espelage et al., 2013; Garaigordobil et al., 2015; Jayman et al., 2018; Johnson, Simon e Mun, 2013; Sidera et al., 2019,

apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). À longo prazo, essas intervenções promovem redes de relacionamentos saudáveis, autoestima positiva, comportamentos pro sociais e engajamento em relações construtivas, influenciando positivamente a saúde mental na adolescência e ao longo do desenvolvimento do ser (Marin e Alvarenga, 2022; Pannebakker et al., 2018, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024).

Estudos controlados exemplificam esses ganhos: na Espanha, uma intervenção com 148 adolescentes (13-16 anos) demonstrou melhoras significativas em inteligência emocional intrapessoal e interpessoal, redução de sintomas psicossomáticos, aumento no manejo de estresse e felicidade, e diminuição da instabilidade emocional no grupo experimental (Sarrionandia e Garaigordobil, 2015, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). Nos EUA, um programa de perdão interpessoal com jovens vulneráveis (pós-trauma) reduziu ansiedade e depressão, elevando esperança e perdão (Freedman, 2018, apud Bedin; Nunes; Tonial, 2024). No Brasil, mindfulness combinado a ASE diminuiu problemas emocionais, de conduta e relacionais em alunos de 10-14 anos, melhorando qualidade de vida geral (Waldemar et al., 2016, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024).

Intervenções ASE também impactam autoconceito e autoeficácia: em Portugal, o programa PASS elevou autoconceito acadêmico e autoestima em adolescentes; nos EUA, liderança juvenil fortaleceu perseverança e autoeficácia; na Holanda, Skills 4 Life reduziu depressão e aumentou autoeficácia (Coelho et al., 2021; Murphy, Yuan e Elias, 2020; Pannebakker et al., 2018, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). Para depressão e ansiedade, o "Connection Project" (EUA) mostrou ganhos em suporte social, engajamento acadêmico e

proximidade com pares no follow-up de quatro meses (Allen et al., 2020, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024).

Na empatia, estudos destacam: nos EUA, normas sociais motivaram maior empatia que abordagens tradicionais de mindset; artes visuais e música beneficiaram meninas em consciência social e preocupação empática; na Espanha, Reasoning and Rehabilitation elevou empatia, autoestima e resolução racional de problemas (Weisz et al., 2022; Mogro-Wilson e Tredinnick, 2020; Sánchez-Sansegundo et al., 2020, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024). Programas computacionais na Espanha melhoraram identificação de violência, empatia com vítimas e prosocialidade, reduzindo agressões (Garaigordobil et al., 2016, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024); nos EUA, Take the Lead diminuiu bullying e vitimização (Domino, 2013, apud Bedin, Nunes e Tonial, 2024).

Programas específicos contra bullying integram competências como autocontrole, comunicação assertiva, resolução de conflitos e empatia, humanizando vítimas, empoderando testemunhas via pensamento crítico e reorientando agressores (González e Ramírez, 2017; Górriz et al., 2011; Vilchis et al., 2015, apud Ricci e Cruz, 2021). Na Espanha, "Aluno Ajudante" treinou pares em mediação, elevando regulação emocional e rendimento escolar (Casas e Martín-Criado, 2019, apud Ricci e Cruz, 2021); "Coexistência e Inteligência Emocional" reduziu frequência e gravidade de agressões, fomentando motivação (Bernal et al., 2019, apud Ricci e Cruz, 2021); Cyberprogram 2.0 diminuiu vitimização e aumentou colaboração e liderança prosocial (Landazabal e Valderrey, 2014, apud Ricci e Cruz, 2021).

Outros exemplos incluem: AEMO (Espanha), com ganhos em regulação emocional, empatia e relações interpessoais, reduzindo

violência (Albaladejo-Blázquez et al., 2016, apud Ricci e Cruz, 2021); no Peru, competências sociais promoveram tolerância e solidariedade em abusos escolares (Sampén-Díaz et al., 2017, apud Ricci e Cruz, 2021); "Bullying, na minha escola não!" elevou relações interpessoais (Guerreiro e Fernández, 2015, apud Ricci e Cruz, 2021); Antiviolaência Escolar (Portugal) reduziu violência global via autocontrole (Mendes, 2011, apud Ricci e Cruz, 2021); "Aulas em Paz" (Colômbia) diminuiu assédio por não-violência (Monje, 2016, apud Ricci e Cruz, 2021).

Frente à homofobia, jovens gays desenvolvem resistências ativas, reapropriando agressões, como humor irônico ou recusa a validar discursos opressores, "virando o jogo" contra agressores e rompendo papéis fixos opressor-oprimido. Essa resignificação exige autoconhecimento e regulação emocional para ignorar estrategicamente o agressor, afirmando subjetividade legítima e desmantelando a lógica homofóbica, transcendendo expectativas normativas sobre corpos e desejos (Peixoto, 2020).

Uma educação emocional integral supera modelos adaptativos, integrando corpo, afeto e relações para autenticidade, especialmente ao trabalhar gênero e sexualidades, criando espaços sem medo de expressão (Carvalho, Ferreira e Santana, 2024). Competências socioemocionais, valores morais e ética erradicam bullying por empatia e respeito, não punição, melhorando clima escolar (Ricci e Cruz, 2021). Programas como PATES e Abordagem Bioecológica fomentam resiliência e protagonismo juvenil, engajando alunos como líderes antibullying via autoconfiança e empatia (Sakuma e Vitalle, 2020; Brandão Neto et al., 2020, apud Ricci e Cruz, 2021).

Dessa forma, essas competências socioemocionais dialogam diretamente com as dinâmicas do bullying homofóbico, oferecendo caminhos concretos de transformação para agressores, vítimas, testemunhas e para a própria cultura escolar como um todo. Ao desenvolver autoconsciência, autogestão, empatia, habilidades sociais e tomada de decisão responsável, abre-se espaço para que as relações de poder que sustentam a homofobia sejam criticadas, deslocadas e reconstruídas em bases éticas mais igualitárias. Nesse sentido, a ASE não é apenas um “complemento” à formação escolar, mas um eixo estruturante de uma educação comprometida com a dignidade de estudantes LGBTQIAPN+.

Do lado do agressor, competências como autoconsciência e autogestão podem contribuir para que adolescentes reconheçam as emoções e crenças que alimentam suas condutas homofóbicas, tais como medo, vergonha, insegurança, necessidade de afirmação de masculinidade, reprodução acrítica de normas de gênero, e aprendam a regular impulsos agressivos antes que se convertam em insultos, humilhações ou ataques físicos. Programas que trabalham autocontrole, comunicação assertiva e resolução pacífica de conflitos têm mostrado capacidade de reduzir comportamentos agressivos, inclusive em intervenções antibullying já avaliadas empiricamente, e mostradas anteriormente, em diferentes países, com diminuição de agressões entre pares e aumento de comportamentos pró-sociais.

Quando o foco recai sobre a humanização da vítima e sobre a construção de princípios morais mais sofisticados, como justiça, respeito e responsabilidade, o agressor passa a ser confrontado com as consequências éticas de suas ações, podendo revisar a ideia de que insultos homofóbicos são “brincadeira” ou “coisa normal”. O

desenvolvimento da consciência social e da empatia torna possível que esse estudante se coloque no lugar de colegas LGBTQIAPN+ ou percebidos como “diferentes”, reconhecendo o sofrimento ligado à “pedagogia do insulto” e às humilhações cotidianas. Assim, em vez de atuar apenas pela lógica do medo de punição ou da presença policial, a mudança de comportamento passa a ancorar-se em valores internalizados, o que reduz a reincidência de práticas homofóbicas.

Para a vítima de bullying homofóbico, as competências socioemocionais funcionam tanto como fator de proteção quanto como base para estratégias de resistência. Autoestima, autoconceito positivo, autoconhecimento e habilidades de regulação emocional contribuem para que estudantes LGBTQIAPN+ não se reduzam às imagens desqualificadoras que lhes são atribuídas, diminuindo o risco de internalização da homofobia, autoaversão e culpa.

Quando a escola promove educação emocional integral, considerando corpo, afetos, cognição e relações, ajuda a construir a percepção de si como sujeito legítimo, digno de respeito, o que é central para contrapor-se à lógica que tenta tornar certas vidas “sacrificáveis” ou indignas de luto.

Além disso, competências como comunicação assertiva e habilidades sociais podem apoiar a vítima na busca de ajuda, no estabelecimento de redes de apoio e na construção de alianças com pares e adultos de confiança, rompendo o isolamento e o silêncio que geralmente acompanham o bullying homofóbico.

As testemunhas, que muitas vezes riem, se calam ou apenas observam, ocupam lugar chave na manutenção ou ruptura do

bullying homofóbico. Programas socioemocionais que trabalham empatia, pensamento crítico, responsabilidade moral e coragem moral ajudam esses estudantes a saírem da posição de plateia passiva, incentivando-os a reconhecer a gravidade das agressões, a questionar a lógica do grupo e a oferecer apoio às vítimas.

Ao mesmo tempo, quando professores e professoras passam pela própria formação socioemocional, ampliam sua capacidade de escuta, de mediação de conflitos e de intervenção sensível diante de situações de discriminação. Em vez de minimizar casos (“é só brincadeira”) ou delegar imediatamente à punição externa, esses profissionais podem construir respostas pedagógicas que abordem a homofobia como problema moral e político, e não apenas como indisciplina. O fortalecimento socioemocional de docentes e estudantes cria um clima escolar mais cooperativo, com vínculos mais positivos e maior abertura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste trabalho, percebeu-se a escassez de estudos publicados nos últimos cinco anos dedicados exclusivamente ao bullying homofóbico, com produção ainda mais limitada sobre sua prevalência no ensino médio e limitadíssima sobre o uso de competências socioemocionais como estratégia contra a homofobia no ambiente escolar.

Percebe-se então o bullying sendo pesquisado em suas diferentes formas, assim como a sua nova roupagem para o século das comunicações, que se utiliza da internet como forma de alcançar a vítima até mesmo fora do ambiente escolar, o chamado Cyberbullying. Notou-se também, uma psicologia escolar que deve

intervir de forma ética, crítica e sistêmica em situações de bullying homofóbico articulando prevenção, via rodas de conversa, formação de docentes, mediação familiar e inclusão de temas de diversidade no currículo. Essa atuação inicia-se no espaço escolar, mas envolve também a comunidade, promovendo acolhimento, análise institucional e políticas inclusivas para romper ciclos de vitimização e agressão.

Ademais, ressaltou-se que a efetividade das competências socioemocionais, alinhadas à BNCC e ao modelo CASEL (autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável), as quais são utilizadas em programas para redução do bullying, como intervenções psicoeducativas e treinamentos de pares. Elas podem e devem ser aplicadas como ferramenta central contra o bullying homofóbico, fortalecendo vítimas via autoestima e resistência, reeducando agressores por empatia moral, empoderando testemunhas e transformando a cultura escolar em inclusiva e pró-social.

Em síntese, afirma-se que o enfrentamento ao bullying homofóbico no ensino médio demanda maior produção científica e intervenções integradas da psicologia escolar com competências socioemocionais, promovendo ambientes educativos éticos e acolhedores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDIN, Lívia Maria; NUNES, Felipe Rispoli; TONIAL, Ana Luiza. Intervenções Socioemocionais com Adolescentes em Escolas: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 2, p. 196–207, 2024. DOI: 10.17921/2447-

8733.2024v25n2p196-207.

Disponível

em:

<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10682>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CARVALHO, Douglas Lucas Veloso de; FERREIRA, Aurino Lima; SANTANA, José Diêgo Leite. “NÃO RECOMENDADOS À SOCIEDADE”: educação emocional e experiências LGBTQIA+ na escola. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 12, n. 1, 2024.

Disponível

em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15566>.

Acesso em: 15 dez. 2025.

FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria. “Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/198866>. Acesso em: 13 dez. 2025.

GOMES, Francisco Vinicius Ferreira. Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: um relato de experiência em psicologia escolar/educacional. **Research, Society And Development**, v. 11, n. 15, p. 1-14, 16 nov. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37162>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; FERNANDES, Thatyanny Gomes; SANTOS, Cyntia Maria Loiola dos. OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 25, n. , p. 1-5.

2021.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/dfxS3mLkxYJ9tnSVmNQ6C5y/?lang=pt>.

Acesso em: 13 dez. 2025.

NEVES, Francisco; BRANCO, Angela Uchoa. BULLYING HOMOFÓBICO E O DESENVOLVIMENTO DO SELF DIALÓGICO. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 833–853, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17340>. Acesso em: 11 dez. 2025.

PEIXOTO, Jaime. RESISTIR PARA RE(EXISTIR): reflexões sobre a produção de resistências por estudantes gays na escola de ensino médio. **Reves - Revista Relações Sociais**, v. 3, n. 3, p. 0191-0106, 20 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10215>. Acesso em: 12 dez. 2025.

RAMOS, Eduardo Rodrigues *et al.* CONVIVENDO COM O MEDO: uma revisão narrativa sobre o bullying no ambiente escolar. **Biomotriz**, v. 15, n. 1, p. 4-15, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/372>. Acesso em: 12 dez. 2025.

RICCI, Tania Facchini; CRUZ, José Anderson Santos. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 32, p. 1-18, 21 dez. 2021.

SOPRANI, Bruna da Silva; FORESTI, Nayara da Silva; RICARDO, Lorena Santos. IMPACTOS E DESAFIOS DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: uma revisão integrativa da literatura no campo da educação. **Revista Foco**, v. 17, n. 5, p. 5130-5152, 31 maio 2024. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5130>. Acesso em:
15 dez. 2024