

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O impacto do clima escolar e do estigma
no desempenho académico de jovens
LGBTQ+

Fernanda Cunha Rocca

M

2022/23



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**O IMPACTO DO CLIMA ESCOLAR E DO ESTIGMA NO DESEMPENHO
ACADÉMICO DOS JOVENS LGBTQ+**

Fernanda Cunha Rocca

2022/23

Dissertação apresentada no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Investigador Doutor *Jorge Gato* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

Tentar refletir nesse momento sobre os meus agradecimentos acaba por ser um tópico muito delicado, pois no decorrer do processo da dissertação, passei por momentos extremamente difíceis. Tive orientações e suporte em diversos âmbitos da minha vida.

Eu, quando estou finalmente a concluir o curso de Psicologia, me vi na minha fase mais vulnerável e mais exausta. Tenho transtorno de ansiedade generalizada, e em algumas destas etapas, que incluíam trabalho, estágio, dissertação, relatórios, etc, tive a plena certeza de que não conseguiria chegar ao final. Tive vontade de desistir imensas vezes, me vi colocada diretamente em confronto comigo mesma. Portanto, antes de mais nada, acho que esse agradecimento em forma de abraço e aconchego, tem que ser para mim. Agradeço todos os dias por não ter cedido aos meus anseios.

Além disso, acho que é imprescindível referir todo o cuidado que meus pais tiveram comigo durante esse tempo, toda a motivação que me deram, e principalmente toda a compreensão que tiveram com meus entraves.

Quero demonstrar gratidão ao meu orientador, Jorge Gato, que também foi totalmente compreensivo com minhas questões pessoais e que, ao acompanhar cada pequeno passo meu nesse processo, me mostrou que acreditava no meu sucesso.

Para finalizar, acredito que seja importante um agradecimento geral a todas as pessoas que estiveram do meu lado nas batalhas mais pesadas, meus amigos, minha família e meu psicólogo, que juntos fizeram com que eu duvidasse cada dia menos do meu potencial.

RESUMO

Este estudo aborda o impacto dos estigmas e do clima escolar no desempenho acadêmico dos jovens LGBTQ+. Compreender como o ambiente social influencia o bem-estar e o sucesso acadêmico desses jovens é fundamental para promover a igualdade e a inclusão nas escolas. Esta investigação teve como suporte metodológico a recolha de questionários, obtidos online, através de uma pesquisa transnacional que busca investigar as respostas das escolas europeias em relação à identidade sexual e de gênero dos jovens, o projecto FREE (Fostering the Right to Education in Europe). Os resultados deste estudo revelam diferenças significativas nos preditores do desempenho acadêmico entre estudantes LGBTQ+ e heterossexuais. Além disso, para a população LGBTQ+, faltas e intenção de desistência foram preditores negativos moderados, enquanto a percepção de homofobia pelos pares foi um preditor positivo moderado, sugerindo que experiências de discriminação podem influenciar o desempenho desses estudantes. O estigma internalizado também foi um preditor positivo fraco. Surpreendentemente, o apoio e aceitação social pelos pares e professores não foram preditores significativos. A desistência escolar e o suporte dos professores foram os únicos preditores significativos para a população cisheterossexual, com a intenção de desistência sendo negativa e o suporte dos professores sendo positivo. Em conclusão, os resultados do presente estudo indicam que, de forma global, o clima escolar e os estigmas geram um impacto na vida acadêmica dos estudantes LGBTQ+. Essas descobertas são importantes, pois destacam a necessidade de implementar ações e práticas concretas para melhorar o clima escolar para esses estudantes.

Palavras-chave: LGBTQ+, desempenho acadêmico, clima escolar, apoio social, pares, professores, estigmas

ÍNDICE

Introdução/Enquadramento teórico	1
Entre o estigma e o apoio social.....	3
Bullying homofóbico/transfóbico.....	5
O papel protetor do apoio social na escola	7
Políticas escolares inclusivas.....	7
Apoio social dos pares	9
Apoio social dos professores.....	10
Impacto do bullying e do apoio social no desempenho académico.....	11
O presente estudo	12
1. Método	13
1.1. Participantes	13
1.2. Procedimento.....	15
1.3. Instrumentos.....	15
1.4. Procedimento de análise de dados	18
2. Resultados	19
3. Discussão.....	24
3.1. Limitações e futuras orientações.....	27
3.2. Implicações práticas.....	28
4. Conclusão	29
Referências.....	30
Apêndice: Aprovação pelos Comités de Ética da Universidade de Ghent e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.....	40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Características Sociodemográficas dos Participantes	14
Tabela 2: Consistência interna das subescalas utilizadas	18
Tabela 3: Descritivas total	19
Tabela 4: Comparação do teste t-student entre os estudantes LGBTQ+ e cisheterossexuais para as variáveis de empenho escolar e clima escolar.....	20
Tabela 5: Correlação entre variáveis independentes e o desempenho acadêmico (jovens LGBTQ+)	21
Tabela 6: Correlação entre variáveis independentes e o desempenho acadêmico (jovens cisheterossexuais)	21
Tabela 7: Resumo da análise de regressão hierárquica para variáveis que predizem o desempenho acadêmico nos indivíduos LGBTQ+	23
Tabela 8: Resumo da análise de regressão hierárquica para variáveis que predizem o desempenho acadêmico nos indivíduos cisheterossexuais	24

Introdução/Enquadramento teórico

Os/as adolescentes enfrentam vários desafios durante o período desenvolvimental, sendo um dos mais importantes na formação da identidade (Ryan & Futterman, 1998). No que diz respeito às e aos jovens pertencentes a minorias sexuais e de género ou jovens LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer ou em questionamento) estes/as debatem-se com o desafio adicional do desenvolvimento de uma orientação sexual não heterossexual e/ou de uma identidade de género não cisgénero. Nesta medida, alguns riscos académicos e psicossociais experimentados pelos/as jovens LGBTQ+ estão associados à discriminação, interações negativas, assédio e bullying que vivenciam em resposta a essas características identitárias (McGuire, Anderson, Toomey, & Russel, 2010; Russel, Seif e Truong, 2001).

A orientação sexual é uma componente da identidade que inclui a atração sexual e emocional de uma pessoa em relação a outra e os comportamentos ou a afiliação social que podem resultar dessa atração, traduzindo-se num envolvimento no plano emocional, amoroso e/ou da atração sexual por homens, mulheres ou por ambos os sexos. Dessa forma, pode incluir as dimensões da heterossexualidade, homossexualidade/lesbianismo, bissexualidade e também a assexualidade (OPP, 2020). Já a identidade de género refere-se ao autorreconhecimento pessoal e profundo enquanto homem ou mulher, enquanto ambos, ou enquanto pessoa trans, sendo possível também, não existir identificação com nenhum género (OPP, 2020). Já a expressão de género é qualquer forma de expressão através da qual cada um/a manifesta a sua pertença de género, por exemplo, através da sua estética ou da linguagem que usa para se referir a si próprio/a (OPP, 2020).

Jovens que se identificam como parte das minorias sexuais e de género são especialmente vulneráveis a serem vitimizados por causa dos estigmas associados às identificações não hegemónicas em termos da sua orientação sexual, identidade de género e/ou expressão de género (Meyer, 2003). Essas e esses jovens acabam por serem identificados como grupo de risco psicossocial, pois a sua adaptação psicológica é mais debilitada comparativamente com a dos seus pares heterossexuais e cisgénero (D'Augelli, 2002; Espelage, Aragon, Birkett, & Koenig, 2008). Eles/as apresentam níveis mais elevados de depressão, ansiedade e ideações suicidas, e manifestam um padrão mais enfraquecedor em variáveis como esperança, autoestima, regulação emocional,

isolamento social e abuso de substâncias (Hatzenbuehler, 2009). Por isso, fica evidente que o estigma e o bullying homofóbico podem interferir no desempenho acadêmico dos jovens LGBTQ+, na conexão com a comunidade escolar e no seu bem-estar psicológico (Kosciw et al. 2012; Murdock e Bolch 2005; Russell et al. 2011).

Muitos/as jovens LGBTQ+ relatam lidar com a violência escolar distanciando-se da escola (Grossman et al., 2009). Este afastamento devido a preocupações com a segurança foi associado a percepções mais baixas de pertencimento à escola e relações professor/aluno menos positivas. Posto isto, uma compreensão crítica deve ser alcançada de que os riscos psicossociais e as vulnerabilidades experimentadas por estudantes LGBTQ+, não são características de suas orientações sexuais e identidades de gênero, são na verdade, devidas a estigmas existentes, inclusive na comunidade escolar. Por isso, é de salientar como o contexto escolar costuma ser um ambiente repleto de atitudes hostis direcionadas a jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, fazendo com que, um espaço que faz parte da rotina habitual de crianças e adolescentes, se torne um gatilho de experiências e sentimentos negativos para determinados grupos.

Em contraponto, para que ocorra o desenvolvimento de uma identidade positiva é de extrema importância que os/as adolescentes tenham acesso a colegas e adultos que lhes forneçam apoio, informações precisas, aceitação e validação para que esses jovens se sintam pertencentes à comunidade (Ryan & Futterman, 1998). Durante o processo de formação da identidade e expressão de gênero, assim como ao revelar sua sexualidade para outras pessoas, os jovens enfrentam desafios emocionais, pois há o receio e a insegurança de receber uma resposta negativa ou até mesmo serem completamente rejeitados. Essa situação pode ter um impacto significativo em suas vidas, limitando sua liberdade de expressão de maneira drástica. (D'Augelli et al., 2005). Deste modo, tendo em conta todos os conflitos possíveis e diários que os jovens de minorias sexuais e de gênero acabam por ter de enfrentar, é essencial que eles sejam acolhidos por redes de apoio.

Sendo assim, levando em consideração todos os aspectos supracitados, o presente estudo visa analisar como é que o clima escolar e os estigmas influenciam o desempenho acadêmico dos jovens LGBTQ+ em comparação com os indivíduos cisheterossexuais. Sendo assim, as variáveis deste estudo foram organizadas em três âmbitos, nomeadamente, o clima escolar (Suporte dos Pares, Suporte dos Professores, Aceitação dos Pares, Aceitação dos Professores, Percepção de Homofobia (Professores) e Percepção

de Homofobia (Pares)), o estigma (Ocultação da identidade sexual e Estigma Internalizado) e o empenho escolar (Envolvimento Escolar, Desistência Escolar, Média Escolar e Faltas Escolares), sendo a variável dependente a média escolar dos alunos.

A seguir, na parte teórica, foram abordados diversos tópicos relacionados ao tema em estudo. Inicialmente, foram discutidas as noções de estigma e apoio social, explorando como esses conceitos se relacionam no contexto escolar. Em seguida, o foco se voltou para o bullying homofóbico/transfóbico, analisando suas manifestações e consequências para os estudantes LGBTQ+. Também foram discutidos o papel protetor das políticas escolares inclusivas e o papel protetor do apoio social na escola, tanto dos pares quanto dos professores. Por fim, foi abordado o impacto do bullying e do apoio social no desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, na parte metodológica, foram descritos os aspectos relacionados ao desenvolvimento do estudo. Em primeiro lugar, foram apresentados os participantes da pesquisa, especificando critérios de inclusão e exclusão, bem como o tamanho da amostra. Em seguida, foi detalhado o procedimento utilizado para coletar os dados. Também foram mencionados os instrumentos utilizados para medir as variáveis relevantes no estudo. E por fim, foi explicado o procedimento de análise de dados adotado.

Entre o estigma e o apoio social

O stress pode ser definido, segundo Pearlin (1999a, p 163), como “qualquer condição com potencial para despertar o mecanismo adaptativo do indivíduo”. Essa forma geral também reflete o significado fenomenológico de stress, que se refere à pressão, tensão ou tensão física, mental ou emocional (Random House Webster's Dictionary, 1992).

O conceito de stress social estende a teoria do stress, sugerindo que as condições no ambiente social, não apenas eventos pessoais, são fontes de stress que podem levar a efeitos nocivos físicos e mentais. Portanto, pode-se esperar que o stress social tenha um forte impacto na vida de pessoas pertencentes a categorias sociais estigmatizadas, incluindo categorias relacionadas ao status socioeconômico, raça/etnia, gênero ou sexualidade. Dito isso, é importante ter em consideração o termo *stress minoritário*, que se refere, justamente, ao excesso de stress resultante do preconceito e desvantagem por ser uma minoria, seja ela qual for (Meyer, 2003).

O Modelo do Stress Minoritário propõe uma explicação dos processos de stress minoritário em dois níveis (Meyer, 2003). Em primeiro lugar, os processos de stress distal, que se referem a eventos e experiências externas, ou seja, forças interpessoais e sociais na forma de preconceito, discriminação, hostilidade, isolamento, tensões crônicas, microagressões ou outras formas de desvantagem (Meyer, 2003). Em segundo lugar, os processos de stress proximais referem-se a fatores stressores que são transformados pela socialização vivenciada pela pessoa por meio de processos cognitivos de internalização. Isso implica em conflitos internos relacionados ao status de minoria sexual da pessoa, incluindo repressão, medo e expectativas de rejeição e discriminação, ocultação da identidade sexual e de género e homofobia e transfobia internalizadas (Meyer, 2003).

Portanto, os indivíduos de minorias sexuais e de género estão desproporcionalmente expostos à vitimização, discriminação e rejeição sociais comparativamente com indivíduos cisheterossexuais (Meyer, 2003), nomeadamente na escola. O *modelo do stress minoritário* propõe que o coping e o suporte social podem amortecer o efeito dos stressores na saúde mental das pessoas LGBTQ+ (Meyer, 2003, 2015). Deste modo, o impacto dos stressores minoritários (por exemplo, assédio devido à orientação sexual, homofobia internalizada) na saúde mental pode, em parte, ser atenuado por mecanismos de proteção e coping, como relacionamentos interpessoais positivos, políticas e organizações inclusivas.

Recentemente, houve uma mudança no enfoque da pesquisa sobre o risco enfrentado pelos estudantes LGBTQ+, passando a compreender melhor o ambiente escolar e as variáveis ecológicas que contribuem para resultados positivos (Mustanski, Newcomb & Garofalo, 2011; Russell et al., 2010). Nesse contexto, além do modelo supramencionado, pode-se falar também da *teoria do apoio social*, que surgiu como uma estrutura interpretativa importante e útil para pesquisas e práticas destinadas a tornar os ambientes escolares menos hostis e mais favoráveis aos alunos LGBTQ+ (Craig & Smith, 2014; Friedman, Koeske, Silvestre, Korr, & Sites, 2006; Mufioz-Plaza, Quinn, & Rounds, 2002; Murdock & Bolch, 2005; Ybarra, Mitchell, Palmer & Reisner, 2015).

Em particular, o apoio social foi identificado como um fator de proteção que fortalece a resiliência em jovens LGB (Mustanski et al., 2011). Murdock e Bolch (2005), por exemplo, descobriram que a presença ou ausência de apoio social pode determinar até que ponto os alunos LGB são capazes de lidar de forma eficaz com o bullying e o assédio na escola.

A construção do apoio social é definida como a percepção e/ou realidade de que o apoio está disponível para os indivíduos dentro de seus contextos sociais pessoais, como por exemplo a escola (Sarason & Sarason, 2009). Existem vários tipos de apoio social, incluindo emocional (por exemplo, ouvir, cuidar), avaliação (por exemplo, afirmação), instrumental (por exemplo, recursos) ou informativo (por exemplo, conselhos) (House & Kahn, 1985). A *teoria do apoio social* postula que o apoio de colegas, familiares ou professores pode atuar como um amortecedor contra os efeitos negativos do stress, muitas vezes referido como a hipótese do “amortecedor de stress” (Cohen & Wills, 1985, pág. 317). O suporte social funciona para minimizar as sequelas negativas de experiências stressantes, seja diretamente por meio de ações de apoio de outras pessoas ou indiretamente por meio da percepção de que o suporte está disponível, se necessário (Swanson & Gettinger, 2016).

Em conclusão, considerando a categorização dos suportes sociais destacada pela teoria mencionada, pode ser facilitada assim, a percepção dos jovens LGBTQ+ em relação às suas diferentes redes de apoio e o efeito específico que cada uma delas tem em seu desempenho acadêmico.

Bullying homofóbico/transfóbico na escola

O bullying é definido pela prática de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, envolvendo então, agressores e vítimas. O bullying homofóbico e transfóbico inclui provocação, xingamentos e ridicularização em público, espalhar rumores sobre a orientação sexual ou identidade de gênero de alguém, intimidação, roubar ou danificar pertences, isolamento social, cyber-bullying, agressão física ou sexual e ameaças de morte com base na orientação sexual, identidade e expressão de gênero percebida ou real da vítima (UNESCO, 2012). O bullying praticado dentro do contexto escolar, que tem como base a orientação sexual (real ou percebida), ou identidade/expressão de gênero, foi identificado como um problema global que viola os direitos dos alunos de minorias sexuais e de gênero, e impede seu sucesso educacional (UNESCO, 2012; Pizmony-Levy e Kosciw, 2016), além de que, está também relacionado com casos de depressão, uso de substâncias e comportamento suicida (Eskin et al. 2005, Fergusson et al., 2005, Fleming et al. 2007, Marshal et al. 2008, 2011)

De acordo com alguns estudos, o tipo de bullying mais praticado no contexto escolar contra jovens LGBTQ+ parece ser o verbal, concretizado na forma de

comentários, piadas, atribuição de alcunhas desqualificadoras e insultos diretos ou indiretos (Minton et al., 2008; Rivers, 2011; UNESCO, 2012). Quanto aos alvos do bullying, este parece ser mais dirigido a estudantes LGBTQ+ cuja expressão de gênero não se encaixa nas normas binárias de gênero, como meninos considerados afeminados e meninas percebidas como masculinas. Posto isto, é possível observar que, dentro desse contexto, e em comparação com seus pares heterossexuais e cisgênero, os/as jovens LGBTQ+ são mais propensos a sofrer vitimização, relatando taxas mais altas de evasão escolar, baixo desempenho acadêmico, percepções mais negativas do clima escolar e menor sentimento de pertença dentro da escola (Pearson et al., 2007; Birkett et al., 2009; Day et al., 2018).

Poucos estudos exploraram o impacto das experiências adversas para jovens trans em ambientes escolares. No entanto, é importante ressaltar que o tipo de estigma associado e violências sofridas por jovens trans não são exatamente idênticos aos que pessoas LGBQ+ vivenciam (Pampati et al., 2020). Estudantes transgênero têm maior propensão a relatar que são vítimas de intimidação na escola pelo menos uma vez por semana, que sofrem agressões físicas e que se envolvem em lutas físicas graves, comparativamente com estudantes cisgênero (Clark et al., 2014).

A investigação sobre as experiências de estudantes LGBTQ+ é escassa em Portugal, no entanto, existem estudos no contexto português que puderam revelar por exemplo, que a violência psicológica e a vitimização entre esses jovens são mais prevalentes em meninos; que os comportamentos agressivos em relação a eles são geralmente subestimados e que tais situações carecem de intervenção, visto que, evidentemente há consequências psicológicas significativas para as vítimas de bullying homofóbico (António et al., 2012). Por sua vez, Rodrigues et al. (2016) verificaram que os/as adolescentes LGBTQ+ portugueses relataram vários tipos de discriminação e bullying: violência masculina, violência feminina, violência com menor impacto percebido e violência com maior impacto percebido. Ao explorar a opinião de estudantes portugueses sobre a diversidade sexual, foi possível perceber que a expressão da homofobia nas escolas estava fortemente relacionada aos processos de construção da masculinidade (Santos et al. 2017, 2018).

Portanto, fica evidente que existem lacunas no que toca abordagens efetivas para lidar com questões de diversidade sexual nas escolas, principalmente pelo facto de que a escola é para muitos/as jovens LGBTQ+, um ambiente de insegurança e desconforto, no

qual insultos e outras atitudes negativas são frequentes (Pizmony-Levy et al., 2018). E dessa forma, Gato et al. (2020) conclui a necessidade evidente de novas estratégias no contexto escolar, nomeadamente, o treinamento obrigatório para professores e funcionários das escolas em questões LGBTQ+, a adoção de políticas inclusivas e a implementação de programas que atendam às necessidades dos jovens LGBTQ+, como a aliança “Gay-Straight”.

O papel protetor do apoio social na escola

Considerando todos os ambientes que têm efeito sobre o bem-estar dos/as jovens LGBTQ+, o ambiente escolar é talvez o mais crítico, dada a quantidade de tempo passada nesse contexto. Os riscos acadêmicos e psicossociais experimentados pelos/as jovens em questão, são mais frequentemente associados à discriminação, interações negativas, assédio e bullying que eles vivenciam em resposta à sua orientação sexual ou expressão de gênero, especialmente de colegas e até professores (McGuire et al., 2010; Russel, Seif & Truong, 2001).

O apoio social pode amortecer o efeito dos stressores na saúde mental das pessoas LGBTQ+ (Meyer, 2003, 2015). Deste modo, o impacto do bullying homofóbico/transfóbico e de outros fatores de stress como a homofobia internalizada, na saúde mental e o desempenho acadêmico de jovens LGBTQ+, pode ser atenuado por mecanismos de apoio social como as políticas escolares inclusivas, o apoio social dos pares e o apoio social dos professores.

Políticas escolares inclusivas

Sob o modelo bioecológico (Bronfenbrenner 1992), as interações humanas são enfatizadas dentro de certos contextos. A escola é um microsistema dentro do qual as interações podem funcionar como fatores de proteção ou de risco, mas não podem ser percebidas sem olhar para os valores e paradigmas sociais, incluindo as atitudes em relação ao gênero e à sexualidade. Também é importante entender o papel desempenhado pelas comunidades na disseminação de políticas inclusivas centrais (Pizmony-Levy et al. 2019), bem como acesso diferenciado a recursos e currículos inclusivos LGBTQ+, e entender como isso se correlaciona com a discriminação e seu impacto na saúde mental, evasão escolar e desempenho acadêmico global (Kosciw et al. 2009; Kosciw e Pizmony-Levy 2016).

A investigação em ciências sociais sobre a juventude LGBTQ+ portuguesa é recente e compreende uma variedade de estratégias, e nas últimas duas décadas foram caracterizadas por profundas alterações legais no que concerne os direitos dos indivíduos de minorias sexuais e de género, trazendo assim, mudanças significativas no microssistema escolar (Fernandes et al., 2022). Ao monitorizar a implementação em Portugal de medidas de combate à discriminação em razão da orientação sexual e identidade de género, a ILGA-Portugal reportou uma evolução positiva nos últimos anos, mas também um investimento insuficiente na educação, em linha com o que o relatório da IGLYO sobre educação inclusiva já tinha destacado (ILGA-Portugal 2018). A reivindicação de uma estratégia mais eficaz para combater práticas discriminatórias em contexto escolar tem estado em linha com iniciativas de advocacia de organizações LGBTQ+ (Fernandes et al., 2022).

A ausência de políticas escolares que assegurem proteção e acolhimento adequados para estudantes LGBTQ+ faz com que as escolas se tornem um dos principais locais para a prática do bullying homofóbico (Hong et al., 2012). Frequentemente, as escolas pecam por falta de normas que protejam estes/as estudantes, além de que muitos/as professores/as podem não ter formação para lidar com esta problemática. Dessa maneira, é relevante que a escola, enquanto comunidade e instituição democrática, promova a igualdade de acesso e sucesso, oportunidades e direitos, estando em desacordo com os sistemas de opressão presentes, que impossibilitam a cidadania e a participação de jovens de grupos minoritários (Formby, 2011; Payne & Smith, 2018).

As instituições de ensino podem atuar de diversas maneiras para aumentar o apoio a jovens de minorias sexuais e de género no contexto escolar, como por exemplo, adotar a utilização de linguagem inclusiva (pronomes, linguagem não binária e uso de semântica inclusiva ao falar) (Meadows & Shain, 2021). Um outro estudo descobriu que participar de diálogos sobre atitudes, sentimentos e comportamentos de professores em relação a esses jovens reduziu significativamente seu preconceito em relação às minorias sexuais (Dessel, 2010). A escola pode também colocar em prática políticas de não discriminação e assédio, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem seguro e proteger grupos minoritários de preconceitos, entretanto, é de salientar que as políticas de assédio que não protegem de forma explícita os/as jovens de minorias sexuais, não são eficazes (Meadows & Shain, 2021).

É importante investir em mecanismos de denúncia e criar diretrizes claras sobre como proceder em situações de bullying e xingamentos homofóbicos. Também é

pertinente o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o engajamento das partes interessadas, como pais, funcionários da escola e comunidade (Fernandes et al., 2022). Além disso, a presença de “espaços seguros” nas escolas é enfatizada como um dos principais fatores de proteção que reduzem o suicídio em jovens LGBTQ+. Para esses espaços seguros funcionarem como tal, devem ser detetados pelos alunos, por isso, indicadores claros do seu apoio são essenciais para tornar o espaço realmente seguro (Hatzenbuehler et al., 2014).

Para além das atitudes já mencionadas, outro exemplo de como a escola pode atuar, é dando suporte aos grupos de apoio inclusivo, tradicionalmente chamados de “gay-straight alliances” (Meadows & Shain, 2021). Promover alianças escolares é uma forma de capacitar os jovens para enfrentar o preconceito e o isolamento e criar um clima escolar positivo, e também uma estratégia adequada para envolver toda a equipe escolar e a comunidade. Atividades de treinamento e conscientização para os docentes e não docentes devem ser disponibilizadas para todos e resultariam em uma inclusão efetiva de questões LGBTQ+ nos currículos escolares e planos de ação (Fernandes et al., 2022).

Jovens de minorias sexuais e de género se saem melhor, apresentando melhores resultados académicos, sentimento de segurança e até menos situações de confronto com o bullying homofóbico, em escolas com programas que atendem e levam em consideração às suas necessidades e preocupações, juntamente com o apoio dos profissionais da escola e também dos pares (Kosciw et al., 2013; Russell et al., 2009; Day et al., 2019). Por isso, é essencial melhorar os mecanismos sustentáveis para monitorar as problemáticas supracitadas no contexto escolar, bem como garantir uma sólida rede de apoio a esses jovens. O preconceito e a discriminação em razão da orientação sexual, identidade de género e expressão de género nas escolas portuguesas devem ser combatidos para garantir a segurança, o bem-estar e um envolvimento escolar positivo para todos os alunos. Sendo assim, é de concluir que políticas inclusivas também devem ser acompanhadas por uma mudança de paradigma na forma como género e sexualidades são percebidos e reproduzidos em ambientes educacionais para permitir representações fora do binário de género e livres de pressupostos heteronormativos (Fernandes et al., 2022).

Apoio social dos pares

Durante a fase da adolescência, não se pode negar a relevância dos grupos de pares, pois eles desempenham um papel fundamental nos processos de interação no

contexto escolar (Pais, 2012; Pereira, 2012). Dessa maneira, os indivíduos LGBTQ+ parecem confiar mais nas "famílias de escolha" e amigos para o apoio social diário do que nas suas próprias famílias (Frost et al., 2016). Estas redes sociais alternativas tornam-se especialmente importantes para as pessoas de minorias sexuais e de gênero afastadas ou condenadas ao ostracismo pelas suas famílias de origem (Israel, 2005). Quando comparados/as com pares heterossexuais e cisgênero, os/as adolescentes LGBTQ+ acabam por não diferir na quantidade de amigos, na proximidade emocional que tem com eles e também na frequência com que estão juntos (Diamond & Lucas, 2004; Beals & Peplau, 2006 ; Ueno et al., 2009). Contudo, os/as jovens de minorias sexuais são mais propensos a relatar que perderam amigos e a se preocuparem em perder amigos (Diamond & Lucas, 2004). Apesar dos medos mencionados, a maioria dos/as jovens LGBTQ+ revelam a sua orientação sexual a um/a amigo/a, frequentemente um/a jovem heterossexual. Nesse sentido, a qualidade das relações dos/as jovens LGBTQ+ com os amigos parece não ser afetada pela revelação da orientação sexual (Beals & Peplau, 2006).

Desta forma, a rede de apoio dos amigos pode ser comparada a nível de benefícios com a rede de apoio familiar. Em termos de efeitos na saúde mental e nas relações interpessoais, em geral foi demonstrado que a rede de apoio dos pares está relacionada à redução da ansiedade, stress social, depressão, sensação de inadequação e relações interpessoais e autoestima mais elevadas, sugerindo que tempo para interagir com os colegas de uma forma positiva protege os/as jovens LGBTQ+ (Demaray et al., 2005). O apoio e aceitação dos pares atua como um amortecedor dos stressores existentes na vida dos jovens LGBTQ+ e é protetor para a sua saúde mental e bem-estar (Rosario e Schrimshaw, 2013).

Apoio social dos professores

As escolas dependem fortemente do corpo docente e do pessoal não docente para proporcionar ambientes de aprendizagem seguros e solidários para os/as estudantes, embora alguns estudos mostrem que muitos deles podem não estar a cumprir esta responsabilidade com os jovens LGBTQ+ (Fischer, 2011). Ou seja, os professores podem concordar em princípio que têm a responsabilidade de garantir um ambiente de aprendizagem seguro, mas não intervêm quando ocorre intimidação ou assédio. Isso pode ocorrer porque os professores não estão preparados para lidar com questões LGBTQ+

(Meyer, 2008; Meyer, Taylor & Peter, 2014; Schneider & Dimito, 2008), ou porque seu compromisso com a justiça social colide com crenças pessoais sobre orientação sexual e expressão de gênero ou com as crenças de outros indivíduos na escola ou comunidade (Perez, Schanding, & Dao, 2013; Sawyer, Porter, Lehman, Anderson & Anderson, 2006).

Entretanto, a importância do apoio de professores e funcionários não pode ser subestimada. Como fontes de apoio social, os professores podem desempenhar um papel fundamental na mitigação dos efeitos deletérios de um clima escolar negativo sobre os alunos LGBTQ+ (Kosciw et al., 2009). Ter um relacionamento positivo com os professores é um dos melhores indicadores de sucesso escolar para alunos LGBTQ+ (Swanson & Gettinger, 2016). Os/as estudantes que relatam ter um relacionamento de apoio com pelo menos um professor, experimentam significativamente menos dificuldades escolares e menos depressão e ansiedade em comparação com os/as outros/as estudantes (McGuire et al., 2010; Mufioz-Plaza et al., 2002).

Além disso, em outros dois estudos, os alunos LGBTQ+ indicaram que o apoio dos pais e colegas, embora importantes, não atenuavam os efeitos nocivos de um clima escolar negativo na medida em que o apoio dos professores o fazia (Craig & Smith, 2014; Murdock & Bolch, 2005). Dessa forma, apesar dos efeitos prejudiciais de um ambiente escolar hostil para os alunos LGBTQ+, o suporte oferecido pelas escolas está associado a comportamentos e crenças de apoio por parte dos professores. Essas medidas de apoio social ajudam a reduzir o stress da vitimização e do ambiente escolar negativo para esses alunos (Swanson & Gettinger, 2016). Por fim, é de salientar que a identificação do apoio dos professores por jovens LGBTQ+ tem sido associada a taxas mais altas de conclusão de trabalhos de casa, maior envolvimento escolar e planos mais específicos para frequentar a faculdade (Russell et al., 2001).

Impacto do bullying e do apoio social no desempenho acadêmico

Os resultados acadêmicos e sociais dos alunos estão diretamente ligados às características da escola e ao ambiente que prevalece nesse contexto. Além disso, esses fatores também desempenham um papel importante na propensão dos alunos a se envolverem em casos de bullying e exibirem comportamentos agressivos. (Kasen et al. 2004). De acordo com Hansen (2008), alguns estudos mostram que os alunos com um nível menor de conexão com o ambiente escolar, devido às experiências negativas vivenciadas, são propensos a sofrer com o bullying e a vitimização por pares. Dessa

forma, fica evidente que estudantes LGBTQ+ são frequentemente considerados em risco no que toca a frequência, o desempenho (notas, graduação, e aspirações de pós-graduação) e sentimentos de pertença na escola (Bontempo & D'Augelli, 2002; Kosciw, 2004; Kosciw & Cullen, 2002).

Todas as dificuldades supramencionadas que os jovens LGBTQ+ enfrentam, afetam diretamente as preocupações com a segurança da escola, o que, como já foi referido, aumenta significativamente a probabilidade de evasão escolar ou ausências injustificadas na escola. Tais questões têm sido constantemente associadas a numerosos aspetos negativos da saúde e do desenvolvimento, podendo se manifestar em comportamentos delinquentes, como o uso de substâncias, problemas corporais e até dificuldades posteriores na vida adulta, tais como instabilização conjugal, desemprego e criminalização (Birkett et al. 2014). Ademais, os alunos LGBTQ+ mostram ter atitudes escolares mais negativas, mais problemas escolares e médias de notas mais baixas quando comparados com seus pares heterossexuais, o que por sua vez, pode ser explicado pelo clima escolar negativo que muitas minorias encaram em seu cotidiano e pela falta de acolhimento percebida por parte das suas redes de apoio (Birkett et al. 2014).

O Presente Estudo

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse em compreender as experiências dos jovens LGBTQ+ dentro do contexto escolar. A discriminação e o estigma enfrentados por esses jovens podem ter um impacto significativo em seu desempenho acadêmico e bem-estar psicossocial. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores já mencionados, incluindo o stress psicológico resultante do preconceito e discriminação enfrentados pelos jovens LGBTQ+ nesse contexto. A exclusão social, a falta de apoio e a alienação podem dificultar o engajamento acadêmico, afetar a concentração e reduzir a motivação desses jovens. Dito isto, o presente estudo supõe que os jovens LGBTQ+ apresentam resultados inferiores no empenho escolar em comparação com seus pares cisheterossexuais. Mais especificamente:

Hipótese 1a: Os/as jovens LGBTQ+ estão menos envolvidos/as com a escola, têm mais faltas e consideram mais desistir da escola, além de possuírem uma média escolar menor que seus pares cisheterossexuais.

Hipótese 1b: Os/as jovens LGBTQ+ se sentem menos aceitos e apoiados/as pelos seus pares e professores no contexto escolar e percebem mais homofobia por parte dos mesmos, comparativamente com os seus pares cisheterossexuais.

O estigma social associado à identidade de gênero e orientação sexual podem levar à marginalização desses jovens, contribuindo para a diminuição da autoestima, ansiedade e depressão. Esses fatores emocionais negativos podem comprometer o desempenho acadêmico, resultando em notas mais baixas, evasão escolar e menor envolvimento em atividades educacionais. Entretanto, o apoio de pares e professores pode oferecer um ambiente mais seguro e favorável para o desenvolvimento acadêmico e emocional desses jovens. A presença de um sistema de apoio sólido pode ajudar a combater o isolamento, promover o senso de pertencimento e incentivar o envolvimento escolar, aumentando assim o desempenho acadêmico dos jovens LGBTQ+. Portanto, tendo em conta as problemáticas supracitadas, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 2a: Os estigmas predizem negativamente o desempenho acadêmico.

Hipótese 2b: O apoio e aceitação social pelos pares e professores predizem significativamente o desempenho acadêmico, de forma positiva. Enquanto a homofobia percebida pelos pares e professores predizem negativamente o desempenho acadêmico.

1. Método

1.1. Participantes

Como parte de um projeto de pesquisa de maior dimensão, o banco de dados original utilizado continha um total de 1,604 indivíduos. Para o presente estudo, foram excluídos da amostra inicial dos LGBTQ+ (672 indivíduos) e dos jovens cisheterossexuais (824 indivíduos), jovens que não responderam as questões específicas relacionadas com as variáveis deste estudo. A amostra final resultou em um total de 737 participantes, dos quais 296 se identificaram como LGBTQ+ e os 441 restantes como cisheterossexuais.

Conforme evidenciado na Tabela 1, em relação aos dados dos/as participantes referentes a sexo atribuído no nascimento, identidade de gênero e orientação sexual, a grande maioria dos entrevistados eram mulheres, que identificavam-se como mulheres cisgênero e tinham orientação sexual heterossexual. Além disso, no que diz respeito à religião, a maioria dos participantes foi criada em famílias católicas, onde a religião

possuía um nível de importância neutro tanto para os jovens quanto para suas famílias. A maioria dos participantes nasceu e viveu a maior parte de suas vidas em Portugal, frequentando escolas do 10º ao 12º ano do ensino secundário. Por fim, os/as participantes relataram um status socioeconômico mediano. Outras características sociodemográficas estão detalhadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características Sociodemográficas dos Participantes (N=737)

Variável	N	%
Sexo atribuído a nascença		
Feminino	555	75.3
Masculino	182	24.7
Gênero		
Mulher cisgênero	487	66.1
Homem cisgênero	172	23.3
Mulher transgênero/MTF	2	0.3
Homem transgênero/FTM	10	1.4
Não-binário/queer	33	4.5
Intersexo	2	0.3
Em questionamento	23	3.1
Outro	8	1.1
Orientação Sexual		
Heterossexual	441	59.8
Lésbica ou gay	79	10.7
Bissexual	142	19.3
Queer	49	6.6
Pansexual	49	6.6
Área de Estudos		
Curso Científico-Humanístico	454	61.6
Cursos Profissionais	154	20.9
Conservatório	4	0.5
Outra	114	15.5
País em que viveu mais tempo		
Portugal	715	97.1
Outros	21	2.8
Religião		
Nenhuma em particular	143	19.4
Ateu/Ateia	23	3.1
Agnóstico/a	8	1.1
Católico/a	497	67.4
Protestante-Evangélico/a	21	2.8
Ortodoxo/a	7	0.9
Judeu/Judia	1	0.1
Hindu	1	0.1
Espírita	3	0.4
Outra	6	0.8
<hr/>		
Variável	M	DP
Nível socioeconómico	5.65	1.83
Idade	18.53	1.11

1.2. Procedimento

Este estudo foi conduzido com base em dados coletados no âmbito do Projecto FREE (Fostering the Right to Education in Europe), uma pesquisa transnacional que busca investigar as respostas das escolas europeias em relação à identidade sexual e de gênero dos jovens. O projeto foi resultado de uma parceria entre o Departamento de Sociologia da Universidade de Ghent, com coordenação de Salvatore Ioverno, Mieke Van Houtte e Alexis Dewaele, e o Centro de Psicologia Diferencial e o Centro de Psicologia da Universidade do Porto, coordenados por Jorge Gato.

Os dados coletados para o projecto em questão, foram obtidos por meio de um questionário disponível online, com período de resposta entre setembro de 2020 e julho de 2021. O consentimento informado foi apresentado na primeira página, informando aos participantes que sua participação era voluntária e que eles poderiam interrompê-la a qualquer momento, juntamente com a informação de que o questionário incluía questões potencialmente perturbadoras sobre sentimentos, eventos negativos, apoio social, uso de substâncias, comportamentos autolesivos e vitimização.

Ao final do questionário, foram fornecidos aos participantes uma lista de serviços de apoio relacionados à COVID-19 e linhas diretas de suporte para casos de necessidade. O tempo médio de resposta a todas as questões foi de 20 a 30 minutos. Este estudo recebeu aprovação dos Comitês de Ética da Universidade de Ghent e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Jovens com menos de 18 anos puderam participar sem o consentimento dos pais, visando proteger sua orientação sexual ou identidade de gênero. Uma autorização para a participação de jovens entre 16 e 18 anos de idade foi obtida junto a ambas as Comissões de Ética (ver Apêndice).

1.3. Instrumentos

Características sociodemográficas. As questões sociodemográficas incluíam informações sobre o sexo atribuído aos participantes à nascença, a identidade de gênero, a orientação sexual, o ano de escolaridade, o país de origem, o país onde viveram a maior parte das suas vidas, o país de origem dos pais, a sua religião actual, a religião em que foram educados e a importância da religião para os jovens e para a sua família, sendo as duas últimas medidas avaliadas numa escala de tipo Likert, variando entre 1 (Nada Importante) e 7 (Extremamente Importante).

Estatuto socioeconómico. A Family Affluence Scale (FAS III; Hobza et al. 2017) mede o estatuto socioeconómico dos jovens. Esta escala consiste em quatro itens relacionados com índices de consumo comuns de privação e afluência doméstica que os adolescentes provavelmente conhecem: (i) "Quantos computadores tem a sua família?", (ii) "Nos últimos 12 meses, quantas vezes viajou de férias com a sua família?", (iii) "A sua família tem um carro, carrinha ou camião?" e (iv) "Tem um quarto só para si?". Os dois primeiros itens foram medidos numa escala que variava de 0 (nenhum) a 3 (três ou mais), o terceiro item variava de 0 (não) a 2 (três ou mais) e o último item foi medido numa resposta bicatégorica, com opções "sim" e "não". Foi calculada uma pontuação total, que varia de 0 a 9, sendo que pontuações mais altas indicam maior afluência.

Envolvimento escolar. Foram utilizados quatro itens para medir o grau em que os alunos estão interessados e investidos na aprendizagem e se esforçam por adquirir conhecimentos e mestria (Bevans, Riley, & Forrest, 2010). As opções de resposta variam de "Nunca" a "Sempre". Um exemplo de item é: "Com que frequência te interessaste pelas tarefas escolares?".

Segurança percebida na escola. Três perguntas medem a perceção de segurança na escola para os estudantes LGBTQ+ e a perceção da aceitação de estudantes LGBTQ+ por parte de professores e estudantes. As opções de resposta são numa escala de 5 pontos, variando entre "Não muito" a "Muito". (Cohen, McCabe, & Michelli, 2009).

Apoio dos alunos e dos professores. São utilizadas duas escalas de 3 itens para medir o apoio que os inquiridos sentem por parte dos colegas e dos professores, utilizando uma escala Likert de 5 pontos, que varia entre "Discordo Totalmente" a "Concordo Totalmente" (De Clercq, Pfoertner, Elgar, Hublet, & Maes, 2014). Alguns exemplos de itens são: "Os alunos da minha turma gostam de estar juntos", "Sinto que os/as meus/minhas professores/as me aceitam como sou".

Desistência escolar. Foi medida através de duas questões: "Às vezes penso em desistir da escola" e "Pretendo desistir da escola". Onde os estudantes indicaram seu nível de concordância com as afirmações em uma escala de 7 pontos, variando de "Nunca" a "Quase sempre".

Estigma sexual internalizado. A escala de homofobia internalizada - versão curta (IHS; Herek et al. 2009) é uma medida de auto-relato de cinco itens das atitudes dos participantes em relação à sua própria orientação sexual. Os itens são administrados com uma escala de resposta de 5 pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente. As pontuações da escala são calculadas somando as respostas e dividindo-as pelo número total de itens. Pontuações mais elevadas indicam auto-attitudes mais negativas. Vale mencionar que esta escala foi apenas aplicada com os estudantes LGBQ no questionário.

Ocultação da orientação sexual. Tal como a escala utilizada para o estigma internalizado, esta também foi apenas respondida pelos jovens LGBQ, não excluindo pessoas trans e não binárias, visto que podem para além da sua identidade de género, também identificarem-se com as orientações sexuais mencionadas. Sendo assim, foi medida através de questões que os estudantes respondiam a cada uma delas numa escala de 1 a 5, variando de “Nunca” a “Sempre”. Um exemplo de item é: “*Nos últimos 12 meses, eu... escondi a minha orientação sexual dizendo a alguém que eu era heterossexual ou negando que era LGBQ*”.

Perceção de homofobia (pares e professores). Para a avaliação deste constructo, foram utilizadas 2 questões mais direcionadas a perceção de homofobia dos professores (*Com que frequência ouves professores/as a fazer comentários negativos sobre... (1) pessoas LGBTQ? (2) e o sexo ou género de alguém?*) e outras 2 direcionadas à perceção de homofobia dos pares (*Com que frequência ouves outros/as estudantes fazer comentários negativos ou usar insultos sobre... (1) a orientação sexual de alguém? (2) a identidade ou expressão de género de RAPAZES? (3) a identidade ou expressão de género de RAPARIGAS?*). Os estudantes respondiam numa escala de 6 pontos, variando de “Nunca” a “Sempre”.

Para os instrumentos mencionados acima, foram revelados valores de consistência interna entre razoável, boa e elevada em todas as subescalas utilizadas neste estudo, como apresentado a seguir, na Tabela 2.

Tabela 2*Consistência interna das subescalas utilizadas*

Subescala	Total	CisHétero	LGBTQ+
Envolvimento Escolar	.86	.83	.89
Desistência Escolar	.73	.68	.78
Perceção de Homofobia (Pares)	.91	.91	.92
Perceção de Homofobia (Professores)	.80	.75	.82
Suporte dos Pares	.77	.76	.78
Suporte dos Professores	.78	.74	.81
Aceitação dos Pares	.95	.95	.95
Aceitação dos Professores	.97	.98	.97
Ocultação da identidade sexual	-	-	.82
Estigma Internalizado	-	-	.76

1.4. Procedimento de análise de dados

A codificação e tratamento dos dados recolhidos foi realizada através do programa IBM SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences – versão 27, e o nível de significância adotado foi de 5% ($p \leq .05$). De início, foi feita a comparação da amostra dos LGBTQ+ e dos cisheterossexuais através de testes t para as variáveis independentes e para a variável sociodemográfica da idade, e testes de qui-quadrado para as seguintes variáveis sociodemográficas: país que viveram a maior parte da vida e sexo atribuído a nascença.

Foi utilizado um teste t para amostras independentes para explorar as diferenças entre pessoas LGBTQ+ e cisheterossexuais nas diferentes variáveis deste estudo. Modelos de regressão hierárquica sobre a média escolar foram efectuados separadamente para os participantes LGBTQ+ e cisheterossexuais, não sem antes efetuar-se correlações de Pearson para verificar as variáveis significativas a incluir na regressão. O primeiro bloco de factores de previsão incluía características sociodemográficas, tais como nível socioeconómico e género, que foi recodificado da seguinte forma: 0 = mulher, 1 = homem e outros. O segundo bloco incluía as dimensões das perceções do clima escolar que se correlacionavam com o desempenho académico. O terceiro bloco foi utilizado apenas na população LGBTQ+, devido ao facto de se relacionar com questões ligadas aos estigmas.

2. Resultados

Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov sugerem uma violação do pressuposto de normalidade da distribuição de todas as pontuações. No entanto, a normalidade das variáveis foi avaliada através dos valores de assimetria e curtose concluindo que todas as variáveis apresentam uma distribuição que não se afasta gravemente da normalidade (Kline, 2011), como evidencia a Tabela 3.

Tabela 3

Descritivas Total

	N	Valor min	Valor máx	M	DP	Assimetria	Curtose	KS
Envolvimento Escolar	737	1.00	6.00	3.29	1.00	0.06	-0.41	.002
Desistência Escolar	737	1.00	7.00	1.84	1.09	1.70	3.01	<.001
Suporte dos Pares	736	1.00	5.00	3.96	0.77	-0.93	1.04	<.001
Suporte dos Professores	732	1.00	5.00	3.65	0.81	-0.36	0.11	<.001
Aceitação dos Pares	649	1.00	7.00	5.00	1.42	-0.16	-0.79	<.001
Aceitação dos Professores	659	1.00	8.00	5.82	1.51	-0.26	-0.66	<.001
Ocultação da identidade sexual	290	1.00	4.83	2.10	0.88	0.82	0.17	<.001
Estigma Internalizado	295	1.00	4.80	1.89	0.82	0.93	0.36	<.001
Percepção de Homofobia (Professores)	733	1.00	6.00	1.63	0.81	1.57	3.01	<.001
Percepção de Homofobia (Pares)	734	1.00	6.00	2.50	1.27	0.53	-0.56	<.001

No que concerne a hipótese 1a, que os jovens LGBTQ+ apresentam resultados inferiores no que toca o empenho escolar em comparação com seus pares cisheterossexuais, foi possível verificar (Tabela 4) que esses jovens, em comparação com os estudantes cisheterossexuais, desistem significativamente mais da escola, além de faltarem mais as aulas do que seus pares. Em contrapartida, não existem diferenças significativas para o envolvimento e média escolar, ou seja, tanto os jovens cisheterossexuais quanto os LGBTQ+ têm médias escolares igualitárias e estão igualmente envolvidos nas atividades acadêmicas. Sendo assim, a hipótese 1a é apenas parcialmente confirmada.

No que toca o clima escolar sentido pelos estudantes, é possível identificar que os jovens LGBTQ+ sentem que são significativamente mais aceites pelos pares do que os alunos cisheterossexuais. Entretanto, sentem que são significativamente menos aceites pelos professores, em comparação. Acerca do suporte sentido pelos estudantes por parte

dos professores, existem diferenças significativas entre os dois grupos, em que os jovens LGBTQ+ sentem-se menos apoiados pelos professores do que os indivíduos cisheterossexuais. É de ressaltar que os dois grupos se sentem igualmente apoiados pelos seus pares, não havendo, assim, diferenças significativas. Por fim, os jovens LGBTQ+ percebem mais homofobia tanto dos professores quanto dos seus pares do que os indivíduos cisheterossexuais. A hipótese 1b encontra-se, portanto, parcialmente confirmada.

Tabela 4

Comparação do teste t-student entre os estudantes LGBTQ+ e cisheterossexuais para as variáveis de empenho escolar e clima escolar

		LGBTQ+	CisHétero	t	gl	p	d
Desistência	<i>M</i>	2.01	1.72	4.50	534.53	<.001	1.08
Escolar	<i>(DP)</i>	(1.22)	(0.97)				
Envolvimento	<i>M</i>	3.25	3.32	-.85	575.46	.40	1.00
Escolar	<i>(DP)</i>	(1.08)	(0.95)				
Suporte dos	<i>M</i>	3.46	3.77	-5.01	548.35	<.001	0.80
Professores	<i>(DP)</i>	(0.89)	(0.74)				
Suporte dos	<i>M</i>	3.95	3.97	-.45	734	.65	0.77
Pares	<i>(DP)</i>	(0.77)	(0.77)				
Aceitação dos	<i>M</i>	5.13	6.16	-8.76	657	<.001	1.43
Professores	<i>(DP)</i>	(1.35)	(1.47)				
Aceitação dos	<i>M</i>	5.17	4.89	2.43	521.07	.02	1.41
Pares	<i>(DP)</i>	(1.50)	(1.35)				
Média escolar	<i>M</i>	14.94	14.75	1.01	735	.31	2.41
	<i>(DP)</i>	(2.41)	(2.41)				
Faltas	<i>M</i>	1.91	1.73	1.99	735	.05	1.22
escolares	<i>(DP)</i>	(1.32)	(1.16)				
Perceção de	<i>M</i>	1.88	1.47	6.54	495.89	<.001	0.78
Homofobia	<i>(DP)</i>	(0.93)	(0.67)				
(Professores)				2.35	561.60	.02	1.27
Perceção de	<i>M</i>	2.64	2.41				
Homofobia	<i>(DP)</i>	(1.39)	(1.19)				
(Pares)							

Para dar continuidade a avaliação das seguintes hipóteses, iniciou-se por examinar as correlações bivariadas significativas entre o desempenho académico e todas as variáveis independentes. As seguintes variáveis não se correlacionaram significativamente com o desempenho académico, e consequentemente, excluídas de análises posteriores no interesse de parcimônia e maximizar o poder estatístico: *perceção de homofobia (professores); aceitação dos professores; idade; e ocultação da identidade sexual.*

Apesar das variáveis *suporte dos pares*, *aceitação dos pares* e *gênero* correlacionarem-se significativamente com o desempenho acadêmico apenas na amostra dos jovens cisheterossexuais, optou-se por mantê-las na regressão hierárquica, para efeitos de comparação dos dois modelos. As variáveis mantidas nas análises posteriores podem ser observadas na Tabela 5 e 6.

Tabela 5

Correlação entre variáveis independentes e a média escolar (jovens LGBTQ+)

Variável	Ass	Curt	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Desempenho escolar	-0.90	1.55	14,94	2.41	-										
2. Nível Socioeconômico	-0.03	-0.59	5.56	1.81	0.19**	-									
3. Percepção de Homofobia (Pares)	0.38	-1.00	2.64	1.39	0.15*	0.002	-								
4. Estigma internalizado	0.93	0.36	1.89	0.82	0.13*	-0.008	0.22***	-							
5. Desistência escolar	1.53	2.22	2.01	1.22	-0.29***	-0.13*	0.17**	0.06	-						
6. Envolvimento escolar	0.05	-0.56	3.25	1.08	0.12*	0.17**	-0.32***	-0.02	-0.45***	-					
7. Suporte dos professores	-0.21	-0.15	3.46	0.89	0.12*	0.08	-0.24***	-0.11	-0.18**	0.45***	-				
8. Faltas	1.83	2.78	1.91	1.32	-0.28***	-0.09	0.11	0.05	0.44***	-0.32***	-0.17**	-			
9. Gênero	-	-	-	-	0.93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Suporte dos pares	-0.90	1.17	3.95	0.77	0.33	0.09	-0.36**	-0.21**	-0.18**	0.31**	0.35**	-0.09	-0.002	-	
11. Aceitação dos pares	-0.32	-0.92	5.17	1.50	-0.08	0.004	-0.67**	-0.21**	-0.07	0.33**	0.29**	-0.04	0.09	0.47**	-

p < 0.01; *p < 0.001

Tabela 6

Correlação entre variáveis independentes e a média escolar (jovens cisheterossexuais)

Variável	Ass	Curt	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Desempenho escolar	-1.00	2.67	14.75	2.41	-									
2. Gênero	-	-	-	-	-0.13**	-								
3. Nível Socioeconômico	-0.26	-0.37	5.71	1.85	0.24***	-0.03	-							
4. Desistência escolar	1.74	3.22	1.72	0.97	-0.25***	-0.01	-0.08	-						
5. Envolvimento escolar	0.10	-0.32	3.32	0.95	0.16**	-0.04	0.08	-0.40***	-					
6. Suporte dos professores	-0.33	0.21	3.77	0.74	0.26***	0.02	0.14**	-0.29***	0.43***	-				
7. Suporte dos pares	-0.95	0.99	3.97	0.77	0.14**	0.09	0.15**	-0.22***	0.34***	0.38***	-			
8. Faltas	2.16	4.88	1.73	1.16	-0.23***	0.08	-0.16**	0.38***	-0.26***	-0.21***	-0.20***	-		
9. Aceitação dos pares	-0.07	-0.61	4.89	1.35	0.11*	0.05	0.12*	-0.13*	0.20***	0.17**	0.28***	-0.14**	-	
10. Percepção de Homofobia (Pares)	0.60	-0.17	2.41	1.19	0.014	-0.03	0.08	0.14**	-0.14**	-0.17**	-0.18**	0.17**	-0.47**	-

p < 0.01; *p < 0.001

Em seguida, foram realizadas duas regressões hierárquicas, com os seguintes blocos: (a) variáveis sociodemográficas, (b) variáveis de clima escolar (Percepção de homofobia (pares), aceitação dos pares, suporte dos pares e suporte dos professores) e empenho escolar (Desistência escolar, envolvimento escolar e faltas) e (c) variáveis de estigma (Estigma internalizado), apenas para LGBTQ+.

Utilizou-se a Tolerância e o VIF como índices de multicolinearidade; o ponto de corte mais comum utilizado é um valor de tolerância $> 0,10$ correspondente a um VIF < 10 . A fim de assumir a ausência de multicolinearidade, é crucial que as correlações entre as variáveis independentes sejam inferiores a 0.70 e/ou inferiores à correlação entre cada variável independente e a variável dependente (Hair et al., 2014). Todos os indicadores das nossas análises de regressão apresentaram resultados dentro dos valores de corte estabelecidos para multicolinearidade ($r \leq 0.67$, $p < .001$; subamostra de indivíduos LGBTQ+: tolerância > 0.47 ; VIF < 1.02 ; subamostra de indivíduos cisheterossexuais: tolerância > 0.69 , VIF < 1.03).

Os modelos de regressão relativos ao desempenho acadêmico de estudantes LGBTQ+ e cisheterossexuais foram significativos, explicando respectivamente 17% e 15% da variância do resultado (Tabelas 7 e 8).

Relativamente às características sociodemográficas, o nível socioeconômico foi o único preditor significativo e fraco do desempenho acadêmico nos participantes LGBTQ+, sugerindo que estudantes com o nível socioeconômico mais favorecido, têm um melhor desempenho acadêmico. Já no segundo bloco de preditores, foi possível observar que as faltas e a desistência escolar são preditores significativos, de intensidade moderada e negativos, indicando que quanto mais os estudantes LGBTQ+ faltam às aulas e apresentam intenção de desistir do seu percurso acadêmico, menor são as suas médias escolares. A percepção de homofobia pelos pares foi um preditor significativo mais impactante para o desempenho acadêmico desses jovens, sendo de intensidade moderada e positivo, ou seja, quanto mais eles sentem por parte dos seus pares atitudes homofóbicas e assédio, melhores são os seus resultados.

Finalmente, no terceiro bloco de preditores, o estigma internalizado foi um preditor fraco e positivo, sugerindo que quanto maior a visão negativa da sua própria orientação/identidade sexual, maior também o seu desempenho acadêmico. Infirmado, então, a hipótese 2a.

Com isso, tais resultados acabam por mostrar que o apoio e aceitação social pelos pares e professores não foram preditores significativos. Enquanto a homofobia

percecionada pelos pares prediz positivamente o desempenho académico dos estudantes LGBTQ+. Logo, a hipótese 2b também se encontra infirmada.

De forma exploratória, entre os/as participantes heterossexuais, no primeiro bloco, o nível socioeconómico e o género foram preditores significativos e fracos, sugerindo que estudantes com o nível socioeconómico mais favorecido, têm um melhor desempenho académico e sugerindo também que indivíduos do género feminino (M = 14.95 e DP = 2.36) possuem um desempenho académico maior que os de género masculino e outros (M = 14.26 e DP = 2.48). Relativamente ao segundo bloco de preditores, observou-se que a desistência escolar, faltas e o suporte dos professores foram significativos e fracos, enquanto os dois primeiros foram negativos e o último, positivo. Dessa forma, quanto maior a intenção de desistir da escola, maior a média escolar, contudo, quanto mais sentem-se apoiados pelos professores, melhor o desempenho académico. Vale dizer que o suporte dos professores é o preditor com maior impacto na população cisheterossexual.

Tabela 7

Resumo da análise de regressão hierárquica para variáveis que predizem o desempenho académico nos indivíduos LGBTQ+

Variável	Pessoas LGBTQ+ (n = 282)							
	R ²	ΔR ²	B	SE B	95% CI	β	t	p
Passo 1	0.03	0.03						
Género			0.20	0.28	[-0.35; 0.75]	0.04	0.71	0.48
Nível socioeconómico			0.18	0.08	[0.03; 0.34]	0.14	2.38	0.02
Passo 2	0.19	0.16						
Faltas			0.37	0.12	[-0.60; -0.14]	-0.20	-3.13	0.002
Desistência escolar			-0.45	0.14	[-0.72; -0.18]	-0.23	-3.29	0.001
Envolvimento escolar			-0.16	0.16	[-0.48; 0.16]	-0.07	-0.97	0.33
Aceitação dos Pares			0.08	0.13	[-0.18; 0.34]	0.05	0.59	0.56
Suporte dos Pares			0.21	0.21	[-0.21; 0.63]	0.07	0.99	0.32
Suporte dos professores			0.22	0.18	[-0.13; 0.58]	0.08	1.23	0.22
Perceção de Homofobia (Pares)			0.41	0.14	[0.14; 0.68]	0.24	3.01	0.003
Passo 3	0.20	0.17						
Estigma internalizado			0.38	0.18	[0.04; 0.73]	0.13	2.19	0.03

Tabela 8

Resumo da análise de regressão hierárquica para variáveis que predizem o desempenho acadêmico nos indivíduos cisheterossexuais

Pessoas hétero e cis (n = 344)								
Variável	R ²	ΔR ²	B	SE B	95% CI	β	t	p
Passo 1	0.08	0.07						
Gênero			-0.76	0.27	[-1.28; -0.23]	-0.14	-2.82	0.005
Nível socioeconômico			0.22	0.07	[0.09; 0.35]	0.17	3.29	0.001
Passo 2	0.18	0.15						
Faltas			-0.24	0.11	[-0.46; -0.01]	-0.11	-2.06	0.04
Desistência escolar			-0.38	0.14	[-0.66; -0.10]	-0.15	-2.67	0.008
Envolvimento escolar			-0.09	0.15	[-0.38; 0.21]	-0.03	-0.58	0.56
Aceitação dos Pares			0.14	0.10	[0.06; 0.35]	0.08	1.36	0.17
Suporte dos Pares			0.05	0.18	[-0.30; 0.39]	0.01	0.26	0.79
Suporte dos professores			0.60	0.19	[0.23; 0.97]	0.18	3.17	0.002
Perceção de Homofobia (Pares)			0.20	0.12	[-0.03; 0.43]	0.10	1.69	0.09

3. Discussão

O principal objetivo desse estudo foi investigar o desempenho acadêmico de jovens LGBTQ+ em comparação com seus pares cisheterossexuais, levando em consideração o impacto do clima escolar e também dos estigmas existentes.

Para analisar todas essas variáveis, as hipóteses foram divididas da seguinte maneira: primeiramente foi colocado enfoque na ideia de que os jovens LGBTQ+ teriam o empenho escolar inferior aos estudantes cisheterossexuais, advindos de todos os fatores stressores que essa população lida diariamente. Os resultados puderam evidenciar que tais questões foram parcialmente confirmadas, pelo facto de que os jovens LGBTQ+ realmente apresentarem maior índice de faltas e desistência escolar, em contrapartida revelaram estar igualmente envolvidos no contexto escolar e apresentarem médias semelhantes com os indivíduos cisheterossexuais.

É de salientar que o clima dentro do contexto escolar pode afetar as médias das notas de forma positiva ou negativamente, embora com mais frequência, o clima ruim está associado a notas mais baixas (Remafedi, 1987). No entanto, o potencial de dano é difícil de contestar e, embora alguns alunos possam se tornar “superestimados”, outros terão dificuldade e possivelmente até desistirão (Hansen, 2008). Faltas e intenção de desistência foram preditores negativos moderados, indicando que quanto mais os estudantes LGBTQ+ faltam às aulas e apresentam intenção de desistir do seu percurso acadêmico, menor são as suas médias escolares. Esses resultados estão alinhados com pesquisas anteriores que encontraram uma relação entre a falta de engajamento escolar e o baixo desempenho acadêmico entre os estudantes LGBTQ+ (Kosciw et al., 2013; Kann

et al., 2016). Já o que se espera a nível de desempenho e envolvimento escolar dos jovens LGBTQ+ comparativamente com os indivíduos cisheterossexuais, acaba por ser um resultado inesperado.

Em contrapartida, tal resultado pode ser sustentado com estudos de grande escala que examinam tanto a orientação sexual como a vitimização, onde as provas sugerem que ser simultaneamente minoria de género e vítima de assédio verbal ou físico conduz a piores resultados do que qualquer um dos estatutos isoladamente (Bontempo & D'Augelli, 2002; Kosciw, 2004). Quando a vitimização é deixada de fora da equação e os alunos que tiveram ou não experiências escolares negativas são todos incluídos num único grupo, os alunos de minorias sexuais parecem ter um desempenho semelhante ao dos seus pares heterossexuais (Russell, Seif, & Trong, 2001).

Ademais, sabe-se que muitos projetos e leis têm vindo a ser implementados a fim de garantir os direitos e a inclusão de alunos de género e minorias sexuais. Algumas ONGs têm implementado iniciativas nas escolas, que envolvem a adoção de um currículo inclusivo, formação de professores, envolvimento dos quadros escolares e sensibilização dos pais para a diversidade sexual e de género (Fernandes et al., 2022; Gato et al., 2020). Tais medidas possivelmente adotadas nos contextos escolares, seriam uma boa justificativa para o envolvimento e as médias escolares dos jovens de minorias sexuais, não terem tido resultados com diferenças significativas em comparação com seus pares cisheterossexuais. No entanto, tal como em muitas outras partes do mundo, parece haver uma desconexão entre as leis nacionais estabelecidas e as práticas atualmente adotadas, o que mantém a invisibilidade das questões LGBTQ+ nas escolas portuguesas (Fernandes et al., 2022; Gato et al., 2020; Santos, 2020).

Nessa perspetiva, pode-se então falar da hipótese 1b do presente estudo, em que os jovens LGBTQ+ se sentiriam menos aceites e apoiados pelos seus pares e professores no contexto escolar do que os jovens cisheterossexuais, tendo em conta que embora as escolas possam servir como um contexto importante para o apoio social fora das famílias, os jovens LGBTQ+ costumam relatar a falta de apoio de colegas e professores (Grossman et al., 2009; Sausa, 2005). Neste estudo, pôde-se identificar globalmente, que a nível de suporte pelos pares, ambas as populações têm uma perceção igualitária, enquanto no suporte por parte dos professores, os jovens LGBTQ+ percecionam-se menos apoiados do que os indivíduos cisheterossexuais. Ademais, no que toca às variáveis de aceitação por parte dos pares, os alunos LGBTQ+ sentem-se mais aceites que o outro grupo, enquanto sentem-se significativamente menos aceites pelos professores. Além disso,

também foi possível concluir que os jovens LGBTQ+ percebem mais homofobia tanto dos professores quanto dos seus pares comparativamente com seus pares cisheterossexuais.

No contexto escolar, o apoio dos professores deveria, por norma, ser igualitário para todos os estudantes. Sendo assim, é possível ver com clareza a necessidade de treinamento para estes profissionais, com o intuito de lidar melhor com essa perspectiva mais inclusiva numa sala de aula diversa, pois de acordo com os resultados é possível notar que existem diferenças entre as populações. Pesquisas anteriores indicam que as escolas nas quais os professores recebem treinamento sobre questões LGBTQ+ são percebidas como mais seguras e acolhedoras para esses jovens (Szalacha, 2004). E conseqüentemente, tendo professores ou funcionários apoiadores na escola, faz com que jovens LGBTQ+ se sintam mais seguros (Kosciw, Palmer, Kull, & Greytak, 2013; McGuire et al., 2010), sintam maior pertencimento (Murdock & Bolch, 2005), e menos incidências de vitimização (Kosciw et al., 2013).

No que toca a segunda parte das hipóteses, onde se espera que os estigmas predigam negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes LGBTQ+, enquanto os apoios sociais o predigam positivamente, foi possível ver que para estudantes LGBTQ+, a percepção de homofobia pelos pares foi um preditor positivo. Resultado este que surpreende, pois sugere que quanto mais eles sentem por parte dos seus pares atitudes homofóbicas e assédio, melhores são os seus resultados. Além disso, o estigma internalizado também foi um preditor positivo, revelando que para esses alunos, quanto maior a visão negativa da sua própria orientação/identidade sexual, maior também o seu desempenho acadêmico. Tais resultados podem ser interpretados sob a óptica de que muitos pesquisadores inevitavelmente descrevem os membros de grupos minoritários como vítimas de condições sociais opressivas ao discutirem o stress das minorias (Meyer, 2003).

Contudo, essa caracterização tem sido criticada, pois os observadores atuais continuam a pedir aos pesquisadores que deixem de ver os membros de grupos minoritários como vítimas passivas de preconceito e passem a vê-los como indivíduos que interagem efetivamente com a sociedade (Clark et al., 1999; Crocker & Major, 1989). Dito isso, é de considerar que os benefícios dessa perspectiva refletem nos processos de enfrentamento reais e importantes e afirma os pontos fortes dos membros de grupos minoritários e suas instituições - instituições que foram resilientes, às vezes heroicamente, lutadas e vencidas (D'Emilio, 1983). Pode-se assim, sugerir que os jovens de minorias

sexuais e de género, frente a uma discriminação, podem lidar de maneira a contorná-la, mostrando um desempenho positivo.

Finalmente, é de referir que no caso dos participantes heterossexuais, a desistência escolar e o suporte dos professores foram os únicos preditores significativos para essa população, com a intenção de desistência sendo negativa e o suporte dos professores sendo positivo. O que faz sentido, pois ao receber um apoio maior da parte institucional, é expectável que as notas sejam mais positivas, enquanto uma maior intenção de desistir indica maior probabilidade de apresentar um desempenho académico inferior.

3.1.Limitações e futuras direções

Apesar do seu carácter inovador, o presente estudo tem algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

É de referir que inicialmente, o objetivo do estudo era investigar o impacto do apoio social proveniente da família. No entanto, devido às questões relacionadas a essa temática estarem localizadas no final do questionário do projeto, houve uma alta taxa de ausência de respostas. Como resultado, não foi possível obter informações suficientes para realizar análises consistentes e, conseqüentemente, essa variável teve que ser excluída da análise.

Outra limitação a ser considerada é a extensão do questionário utilizado. Observou-se que muitos alunos não conseguiram responder a todas as perguntas, o que pode ter influenciado a disponibilidade de dados completos para determinadas análises.

Além disso, análises de moderação poderiam ser realizadas no futuro, com o intuito de perceber se essas relações que foram encontradas nos resultados foram apenas de causalidade, como foi visto na regressão linear, ou se existe algum efeito de moderação entre as variáveis, como por exemplo o suporte dos professores terem efeito moderador no estigma internalizado, o que poderia, assim, refletir num desempenho académico positivo. Essas análises de moderação adicionais ajudariam a compreender melhor a complexidade das relações entre as variáveis estudadas e forneceriam insights adicionais sobre os fatores que podem influenciar os resultados encontrados. Portanto, é recomendado que pesquisas futuras levem em consideração essas questões para uma compreensão mais abrangente dos resultados.

3.2. Implicações práticas

Um campo emergente de pesquisa demonstrou que as intervenções baseadas na escola estão relacionadas às variáveis do clima escolar e às medidas de desempenho para os indivíduos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros (Kosciw, 2004; Kosciw e Cullen, 2002; Szalacha, 2003), evidenciando que prevenir a vitimização pode melhorar significativamente a experiência acadêmica e a realização desses alunos. Pesquisadores relataram relações entre o apoio social e os resultados do ajuste escolar, ajuste clínico e ajuste pessoal para alunos em geral (Demaray & Malecki, 2002; Malecki & Demaray, 2003). Portanto, o apoio das pessoas dentro do contexto escolar pode interferir nas atitudes dos alunos LGBTQ+ em relação à escola e professores, deixando evidente a importância dos níveis de apoio social e do clima escolar para melhorar as experiências escolares e o desempenho desses jovens.

Sendo assim, foi possível compreender que o apoio social para os jovens LGBTQ+ e os estigmas sofridos por eles no contexto escolar, tem relação com o desempenho acadêmico desses indivíduos, como foi possível recolher nos dados de investigações anteriores (Demaray & Malecki, 2002; Kosciw et al., 2012; Pearson et al., 2007; Birkett et al., 2009; Day et al., 2018) e também com os resultados do presente estudo.

Por isso, é de enfatizar a importância não só da existência de políticas inclusivas nesses contextos, mas principalmente, da prática delas. Tal como Russel (2011) propõe, é necessário implementar as políticas anti-bullying e de não-discriminação escolar que incluam a orientação sexual e a identidade de gênero (real ou percebida); a disponibilidade de informação, recursos e apoio da escola sobre tópicos LGBTQ+; a presença de grupos ou clubes de apoio (muitas vezes chamadas “alianças gay-hetero”), juntamente com a inclusão de pessoas de minorias sexuais e de gênero em temas de conversa ou no currículo da escola; por fim, a intervenção de professores/as quando ocorrem situações de assédio/discriminação, e a formação dos mesmos para estratégias de intervenção efetivas.

Dessa forma, é de salientar que os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente escolar acolhedor, seguro e sensível às necessidades de todos os alunos. A orientação sexual ou expressão de gênero dos alunos não deve restringir seu acesso à educação (Swanson & Gettinger, 2016). Dito isto, o desenvolvimento profissional pode contribuir para um clima escolar globalmente positivo, em parte porque os próprios professores se tornam mais conscientes dos vários papéis que podem assumir para apoiar

os alunos no dia-a-dia. Greytak e outros (2013), por exemplo, descobriu que mesmo uma breve sessão de treinamento teve efeitos positivos significativos nas atitudes e na autoeficácia dos professores em apoiar alunos LGBTQ+ e criar um ambiente escolar inclusivo. Por outro lado, Goldstein e outros (2007) afirmou que abordagens de desenvolvimento profissional mais aprofundadas e reflexivas podem ser necessárias para que os professores sejam capazes de negociar os conflitos que surgem entre suas crenças pessoais e seus compromissos profissionais de apoiar todos os alunos.

4. Conclusão

Um campo emergente de investigação demonstrou que as intervenções baseadas na escola estão relacionadas com as variáveis do clima escolar e com as medidas de desempenho dos alunos LGBTQ+ (Kosciw, 2004; Kosciw & Cullen, 2002; Szalacha, 2003). Dessa forma, o presente estudo analisou como é que o clima escolar e os estigmas podem afetar o desempenho acadêmico dos jovens LGBTQ+. Apesar de serem exploratórios, todas as informações recolhidas deste estudo oferecem novas perspectivas sobre o impacto de tais variáveis na vida acadêmica dos estudantes LGBTQ+. Em conclusão, os resultados deste estudo ressaltam a importância de implementar ações e práticas concretas para melhorar o clima escolar e promover redes de apoio para estudantes LGBTQ+. Essas medidas são essenciais para garantir que esses jovens possam ter uma experiência acadêmica positiva, se desenvolverem plenamente e alcançarem seu potencial máximo na vida acadêmica, uma vez que as redes de apoio dentro do ambiente escolar têm sido associadas a um melhor desempenho.

Referências

- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., and Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia* 26, 17–32. doi: 10.17575/rpsicol.v26i1.260
- Beals, K. e Peplau, L. (2006). Padrões de divulgação em redes sociais de gays homens e lésbicas. *J. Homosex.* 51, 101–120. doi: 10.1300 / j082v51n02_06
- Bevans, K. B., Riley, A. W., & Forrest, C. B. (2010). Development of the Healthy Pathways Child-Report Scales. *Quality of Life Research an International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment Care and Rehabilitation*, 19(8), 1195–1214. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9687-4>
- Birkett, M., Espelage, D., and Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *J. Youth Adolesc.* 38, 989–1000. doi: 10.1007/s10964-008- 9389-1
- Birkett, M., Russell, S. T., & Corliss, H. L. (2014). *Sexual-Orientation Disparities in School: The Mediation Role of Indicators of Victimization in Achievement and Truancy Because of Feeling Unsafe*. *American Journal of Public Health*, 104(6), 1124–1128. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301785>
- Bontempo, D. E., & D’Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths’ health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.
- Brofenbrenner, U. (1992), ‘Ecological systems theory’, in R. Vasta (ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*, London: Jessica Kingsley, pp. 187–249, www.psycnet.apa.org/record/1992- 98662-005. Accessed 24 February 2021
- Clark, R., Anderson, N. B., Clark, V. R., & Williams, D. R. (1999). Racism as a stressor for African Americans: A biopsychosocial model. *American Psychologist*, 54, 805–816.
- Clark, T. C., Lucassen, M. F., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M., & Rossen, F. V. (2014). The health and well-being of transgender high school students: Results from the New Zealand adolescent health survey (Youth’12). *Journal of Adolescent Health*, 55, 93–99.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

- Craig, S. L., & Smith, M. S. (2014). The impact of perceived discrimination and social support on the school performance of multiethnic sexual minority youth. *Youth & Society*, 46 (1), 30–50. doi:10.1177/0044118X11424915
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608– 630
- D’Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 433- 456. doi:10.1177/1359104502007003010
- D’Augelli, A. R., Grossman, A. H., & Starks, M. T. (2005). Parent’s awareness of lesbian, gay, and bisexual youth’s sexual orientation. *Journal of Marriage and Family*, 67, 474–482.
- D’Emilio, J. (1983). *Sexual politics, sexual communities: The making of a homosexual minority in the United States, 1940–1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- Day, J., Perez-Brumer, A., and Russell, S. (2018). Safe schools? Transgender youth’s school experiences and perceptions of school climate. *J. Youth Adoles.* 47, 1731–1742. doi: 10.1007/s10964-018-0866-x
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., and Russell, S. T. (2019). *Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: lgbtq youths’ experiences of social support and bullying*. *J. Res. Adoles.* [Epub ahead of print].
- De Clercq, B., Pfoertner, T.-K. K., Elgar, F. J., Hublet, A., & Maes, L. (2014). Social capital and adolescent smoking in schools and communities: A cross-classified multilevel analysis. *Social Science and Medicine*, 119, 81–87. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.08.018>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). *The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk*. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). *The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis*. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Dessel, A. B. (2010). *Effects of intergroup dialogue: Public school teachers and sexual orientation prejudice*. *Small Group Research*, 41(5), 556–592. <https://doi.org/10.1177/1046496410369560>
- Diamond, L. e Lucas, S. (2004). Pares da minoria sexual e jovens heterossexuais relacionamentos: experiências, expectativas e implicações para o bem-estar. *J. Res. Adoles.* 14, 313–340. doi: 10.1111 /j.1532-7795.2004.00077.x

- Dohrenwend, B. P. (2000). The role of adversity and stress in psychopathology: Some evidence and its implications for theory and research. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 1–19
- Eskin M, Kaynak-Demir H, Demir S. 2005. Same-sex sexual orientation, childhood sexual abuse, and suicidal behavior in university students in Turkey. *Arch. Sex. Behav.* 34:185–95
- 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(2), 202-216. https://pdf.countyofdane.com/humanservices/youth/assessment_surveys/2009/homophobic_teasing_psych_outcomes_parent_influence.pdf evaluations. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 1, 67–79. doi:10.1300/
- Fergusson DM, Horwood LJ, Ridder EM, Beautrais AL. 2005. Sexual orientation and mental health in a birth cohort of young adults. *Psychol. Med.* 35:971–81
- Fernandes, T., Gato, J., Ioverno, S., & Alves, B. (2022). Somewhere under the rainbow: LGBTQ youth and school climate in Portugal. Manuscript Submitted for Publication.
- Fischer, S. N. (2011). School-based supports for LGBT and other minority youth: Understanding the roles of teachers, staff, gay-straight alliances, and anti-harassment policies. (Doctoral dissertation).
- Fleming TM, Merry SN, Robinson EM, Denny SJ, Watson PD. 2007. Self-reported suicide attempts and associated risk and protective factors among secondary school students in New Zealand. *Aust. N Z J. Psychiatry* 41:213–21
- Formby, Eleanor (2011). Sex and relationships education, sexual health, and lesbian, gay and bisexual sexual cultures: views from young people. *Sex Education*, 11(3), 255-266. DOI: 10.1080/14681811.2011.590078
- Friedman, M. S., Koeske, G. F., Silvestre, A. J., Korr, W. S., & Sites, E. W. (2006). The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*, 38, 621–623. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.04.014
- Frost, D., Meyer, I., and Schwartz, S. (2016). *Social support networks among diverse sexual minority populations*. *Am. J. Orthopsychiatry* 86, 91–102. doi: 10.1037/ort0000117
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes, D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O., & Freeman, C. (2020). “The worst part was coming back home and feeling like crying”: Experiences of lesbian, gay, bisexual and trans students in Portuguese schools. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>

- Goldstein, T., Collins, A., & Halder, M. (2007). Anti-homophobia education in public schooling: A Canadian case study of policy implementation. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 19, 47–66. doi:10.1080/10538720802161540
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Putting the “T” in “resource”: The benefits of LGBT-related school resources for transgender youth. *Journal of LGBT Youth*, 10, 1–19. doi:10.1080/19361653.2012.718522
- Grossman, A. H., Haney, A. P., Edwards, P., Alessi, E. J., Ardon, M., & Howell, T. J. (2009). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study. 428 DAY, FISH, GROSSMAN, AND RUSSELL *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 24–46. <https://doi.org/10.1080/19361650802379748>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., and Black, W. C. (2014). *Multivariate data Analysis: A Global Perspective*, 7th Edn. Edinburgh: Pearson.
- Hansen, A. (2008). *LGBT students and allies participating in a school-based support program: School performance, connectedness, and perceptions of school climate [ProQuest Information & Learning]*. In Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences (Vol. 69, Issue 9–A, p. 3453).
- Hatzenbuehler, M. L. (2009). How does sexual minority stigma “get under the skin”? A psychological mediation framework. *Psychological Bulletin*, 135(5), 707-730. doi:10.1037/a0016441
- Hatzenbuehler, ML, Birkett, M., Van Wagenen, A., & Meyer, IH (2014). Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, 104 (2), 279-286
- Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (2009). Internalized stigma among sexual minority adults: Insights from a social psychological perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 32–43. <https://doi.org/10.1037/a0014672>
- Hobza, V., Hamrik, Z., Bucksch, J., & De Clercq, B. (2017). The family affluence scale as an indicator for socioeconomic status: Validation on regional income differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph14121540>
- Hong, J., & Garbarino, J. (2012). *Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social-Ecological Framework*. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271–285. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y>
- House, J., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83–108). Orlando, FL: Academic Press

- ILGA-Portugal (2018), Relatório sobre implementação da Recomendação CM/ Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados Membros sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género (Report on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers of the Council of Europe to Member States on Measures to Combat Discrimination Based on Sexual Orientation or Gender Identity), funded by ILGA Europe's Human Rights Violations Documentation Fund.
- Israel, G.E. (2005) *Translove: transgender persons and their families*. Journal of GLBT Family Studies, 1(1), 53–67. J367v0ln04_07
- Kann, L., Olsen, E., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., ... Zaza, S. (2016). Sexual identity, sex of sexual contacts, and health-related behaviors among students in grades 9-12—United States and selected sites, 2015. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(9), 1–202.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). *The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying*. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187–210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Katie Swanson & Maribeth Gettinger (2016) Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training, *Journal of LGBT Youth*, 13:4, 326-351, DOI: 10.1080/19361653.2016.1185765
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd ed.). Guilford Press
- Kosciw, J. G., & Cullen, M. K. (2002). *The GLSEN 2001 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G. (2004). *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgender youth*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A. and Diaz, E. M. (2009), 'Who, what, where, when and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual and transgender youth', *Journal Youth Adolescence*, 38, pp. 976–88, <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9412-1>.

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J., Palmer, N., Kull, R., and Greytak, E. (2013). *The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports*. *J. Sch. Violence* 12, 45–63. doi: 10.1080/15388220.2012.732546
- Kosciw, J. G. and Pizmony-Levy, O. (2016), 'School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel', *Journal of LGBT Youth*, 13, pp. 46–66, <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1108258>.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). *What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support*. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Marshal MP, Dietz LJ, Friedman MS, Stall R, Smith HA. 2011. Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: a meta-analytic review. *J. Adolesc. Health* 49:115–23
- Marshal MP, Friedman MS, Stall R, King KM, Miles J, et al. 2008. Sexual orientation and adolescent substance use: a meta-analysis and methodological review. *Addiction* 103:546–56
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175–1188. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>
- Meadows, E. S., & Shain, J. D. (2021). *Supporting gender and sexually diverse students in socially conservative school communities*. In M. C. Lytle & R. A. Sprott (Eds.), *Supporting gender identity and sexual orientation diversity in K-12 schools*. (pp. 47–69). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000211-004>
- Meyer, I. H. (2003). *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence*. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. doi:10.1037/0033-2909.129.5.674
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20, 555–570.
- Meyer, E. J., Taylor, C., & Peter, T. (2014). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15, 221–234. doi:10.1080/14681811.2014.979341

- Meyer, I. H. (2015). *Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities*. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>
- Minton, Stephen James, Torunn Dahl, Astrid Mona O' Moore, & Donnelly Tuck (2008). An exploratory survey of the experiences of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies* 27(2): 177-191. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323310802021961>
- Mufioz-Plaza, C., Quinn, S. C., & Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, 85 (4), 52–63. doi:10.353/hsj.2002.0011
- Murdock, T. B., & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, 42, 159–172. doi:10.1002/pits.20054
- Mustanski, B., Newcomb, M., & Garofalo, R. (2011). Mental health of lesbian, gay, and bisexual youth: A developmental resiliency perspective. *Journal of Gay Lesbian Social Services*, 23, 204–225. doi:10.1080/10538720.2011.561474
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020, Junho). *Linhas de Orientação para a Prática Profissional no Âmbito da Intervenção Psicológica com Pessoas LGBTQ*. Ordem dos Psicólogos. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/linhasorientacao_lgbtq.pdf
- Pais, José Machado (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pampati, S., Andrzejewski, J., Sheremenko, G., Johns, M., Lesesne, C. A., & Rasberry, C. N. (2020). *School Climate among Transgender High School Students: An Exploration of School Connectedness, Perceived Safety, Bullying, and Absenteeism*. *Journal of School Nursing*, 36(4), 293–303.
- Payne, Elizabeth, & Smith, J. Melissa (2018). Violence against LGBTQ students. Punishing and marginalizing difference. Harvey Shapiro (Ed.), *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions* (pp. 393-415). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118966709
- Pearlin, L. I. (1999a). Stress and mental health: A conceptual overview. In A. V. Horwitz & T. L. Scheid (Eds.), *A handbook for the study of mental health* (pp. 161–175). New York: Cambridge University Press

- Pearson, J., Muller, C., and Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: the role of school attachment and engagement. *Soc. Probl.* 54, 523–542. doi: 10.1525/sp.2007.54.4.523
- Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo género no recreio. A negociação do género em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Perez, E. R., Schanding, G. T., & Dao, T. K. (2013). Educators' perceptions in addressing bullying of LGBTQ/gender nonconforming youth. *Journal of School Violence*, 12, 64–79. doi:10.1080/15388220.2012.731663
- Pizmony-Levy, O., and Kosciw, J. (2016). *School climate and the experience of LGBT students: a comparison of the United States and Israel*. *J. LGBT Youth* 13, 46–66. doi: 10.1080/19361653.2015.1108258
- Pizmony-Levy, O., Freeman, C., Moleiro, C., Nunes, D., Gato, J., and Leal, D. (2018). National Survey on School Climate.LGBTI+ Youths 2016/2017. Available at: https://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf (accessed October 10, 2019).
- Pizmony-Levy, O., Rogel, A. and Shilo, G. (2019), 'Pride and the true colours of the Holy Land: School climate for lesbian, gay, bisexual and transgender students in Israel', *International Journal of Educational Development*, Special Issue: 'Intractable Conflict in the Age of Globalization', 70, pp. 1–10, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102082>.
- Random House Webster's Dictionary. (1992). New York: Random House.
- Rivers, Ian (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195160536.001.0001>
- Rodrigues, L., Grave, R., de Oliveira, J., and Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in portugal using multiple correspondence analysis (MCA). *Rev. Latinoam. Psicol.* 48, 191–200. doi: 10.1016/j.rlp.2016.04.001
- Rosario, M., and Schrimshaw, E. (2013). "The sexual identity development and health of lesbian, gay, and bisexual adolescents: An ecological perspective," in *Handbook of Psychology and Sexual Orientation*. eds C. J. Patterson, and A. R. D'Augelli (New York, NY: Oxford University Press), 87–101. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199765218.003.0007
- Russell, S. T. (2011). The role of peer relationships in LGBTQ youth mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 904-916.
- Russell, S. T., Kosciw, J., Horn, S., & Saewyc, E. (2010). Safe schools policy for LGBTQ students. *Social Policy Report*, 24 (4), 3–17.

- Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2011). *Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment*. *Journal of School Health*, 81(5), 223–230.
- Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111–127. doi:10.1006/jado.2000.0365
- Russell, S., Muraco, A., Subramaniam, A., and Laub, C. (2009). *Youth empowerment and high school gay-straight alliances*. *J.Youth Adolesc.* 38, 891–903. doi: 10.1007/s10964-008-9382-8
- Ryan, C., & Futterman, D. (1998). *Lesbian and gay youth: Care and counseling*. Philadelphia: Hanley & Belfus, Inc.
- Santos, H. (2020). Abordagens e práticas LGBTQ inclusivas nas escolas em Portugal: Entre a marginalização, a desorientação e o assimilacionismo. *Revista Diversidade e Educação*, 8(1), 259–283. <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11402>
- Santos, H., Silva, S. M., and Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *Aequo* 36, 117–132. doi: 10.22355/exaequo.2017.36.07
- Santos, H., Silva, S. M., and Menezes, I. (2018). From liberal acceptance to intolerance: discourses on sexual diversity in schools by portuguese young people. *J. Soc. Sci. Educa.* 17, 55–65. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1655
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113–120. doi:10.1177/0265407509195526
- Sausa, L. A. (2005). Translating research into practice: Trans youth recommendations for improving school systems. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3 (1), 15–29. https://doi.org/10.1300/J367v03n01_04
- Sawyer, R. J., Porter, J. D., Lehman, T. C., Anderson, C., & Anderson, K. M. (2006). Education and training needs of school staff relevant to preventing risk behaviors and promoting health behaviors among gay, lesbian, bisexual, and questioning youth. *Journal of HIV/AIDS Prevention in Children & Youth*, 7 (1), 37–53.
- Schneider, M. S., & Dimito, A. (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: The experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5, 59–71. doi:10.1080/19361650802223003

- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110, 58-88.
- Szalacha, L. A. (2004). Educating teachers on LGBTQ issues: A review of research and program
- Ueno, K., Gayman, M., Wright, E. e Quantz, S. (2009). Sexual de amigos orientação, qualidade de relacionamento e saúde mental entre jovens gays, lésbicas e bissexuais. *Pers. Relações*. 16, 659–670. doi: 10.1111 / j.1475-6811.2009.
- UNESCO. (2012a). Review of homophobic bullying in educational institutions. Paris: France. Retirado de. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/21570_8e.pdf
- UNESCO. (2012b). Education sector responses to homophobic bullying. Paris: France. Retirado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/21649_3e.pdf
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Palmer, N. A., & Reisner, S. L. (2015). Online social support as a buffer against online and offline peer and sexual victimization among U.S. LGBT and non LGBT youth. *Child Abuse & Neglect*, 39, 123–136. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.0060145- 2134

Apêndice

Aprovação pelos Comitês de Ética da Universidade de Ghent e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto



COMISSÃO DE ÉTICA PARECER (Refº 2020/06-1)

A Comissão de Ética (CE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo examinado os documentos referentes ao projeto "A cross-national study on risk and protective factors for minority stress, mental health and school achievement among lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and questioning students.", apresentado pelo Doutor Jorge Gato, emite um parecer favorável à realização da pesquisa.

Parecer favorável

A CE é favorável à realização do projeto apresentado e recomenda a observação dos seguintes aspetos:

Prever no consentimento informado a possibilidade de os participantes solicitarem informação sobre os resultados globais dos estudos.

Uma vez que é pedida a identificação da escola, deve ser acautelado o anonimato da mesma.

FPCEUP, 05 de junho de 2020

A Presidente,

Profª. Carlinda Leite