

Inês Francisca Carvalho Vieira

N.º 28960

Diversidade sexual no contexto escolar: Atitudes, Conhecimentos e Comportamentos dos/as docentes face aos/às alunos/as LGB

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado do Instituto Universitário da Maia e co-orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho do Instituto Universitário da Maia

Outubro, 2019

Dedicatória

À minha mãe e à minha avó,

Por nunca medirem esforços para a minha educação.

Agradecimentos

Com a concretização de mais uma etapa importante no meu percurso académico, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram e me apoiaram tornando, assim, possível o término do presente trabalho.

Primeiramente, agradecer ao meu orientador Professor Doutor Francisco Machado, por todos estes anos de transmissão de conhecimentos, por me fazer acreditar no meu trabalho e, ainda, por toda a paciência e ajuda que disponibilizou para que fosse possível realizar a corrente investigação.

À minha co-orientadora, a Professora Doutora Carla Peixoto pelo auxílio, colaboração e ajuda para a realização desta dissertação.

A todas as instituições de ensino, a todos/as os/as professores/as que fizeram parte deste estudo, disponibilizando o seu escasso tempo para tornar possível a concretização desta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer às minhas colegas Joana Duque e Bruna Rocha, pela amizade e por todo o apoio que me deram ao longo de todo o meu percurso académico, a vossa amizade foi imprescindível.

À Ana Neto, pela disponibilidade e pela incansável ajuda que me forneceu ao longo deste ano.

À minha família, em especial, à minha mãe, à minha avó e aos meus irmãos, pela ajuda, pelo apoio, pela compreensão e pela paciência que demonstraram, não só no corrente ano, mas sim em todo este percurso académico, fazendo com que este caminho fosse mais fácil.

Por último, agradecer à Marta por fazer esta longa caminhada ao meu lado, por me fazer acreditar nas minhas capacidades e por me fazer acreditar que mesmo quando as coisas não estão a correr como esperado, existe sempre uma solução. Um obrigado é pouco para toda a tua compreensão e ajuda.

Resumo

Embora Portugal disponha de políticas educativas inclusivas para alunos/as LGB (Lésbicas, *Gays* e Bissexuais), vários estudos recentes permitiram verificar a escassez de conhecimentos e (in)formação dos/as docentes no domínio das questões de orientação sexual (e.g., Ávila, 2018; Azevedo, Mariano, Matos, Martins, & Carmona, 2019; Pizmony-Levy, et al., 2018; Swanson & Gettinger, 2016). Desta forma, consideramos importante explorar a forma como os/as profissionais de ensino percebem os/as alunos/as com orientações não heterossexuais, através da análise das suas atitudes, dos seus conhecimentos e dos seus comportamentos. Participaram neste estudo 331 professores/as (66.5% do sexo feminino e 33.5% do sexo masculino) do 3º ciclo do Ensino Básico (49.8%) e Secundário (50.2%). Para a recolha dos dados foram utilizados os instrumentos *The Revised Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale* (Herek, 1988), *Index of Homophobia* (Hudson & Ricketts, 1980), *Homophobia Scale* (Wright, Adams, & Bernat, 1999) e *LGB Knowledge and attitudes scale for heterosexuals* (Worthington, Dillon, & Becker-Schutte, 2005). Verificou-se que maiores níveis de conhecimentos na temática LGB por parte dos/as docentes estão associados a menos atitudes e comportamentos homo e lesfóbicos e a mais atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais. Concluiu-se que idades mais avançadas da amostra estão associadas a mais atitudes e comportamentos homo e lesfóbicos, sobretudo recorrendo ao evitamento. Verificou-se que os docentes tendem a evidenciar atitudes e comportamentos mais negativos, enquanto que as docentes tendem a evidenciar mais atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais. A idade e o género não parecem estar associados ao nível de conhecimentos. Verificou-se uma relação entre o contacto com informação científica da temática LGB durante a formação académica dos/as docentes e a importância que estes/as atribuem à sua abordagem no contexto de sala de aula. Porém, foi possível concluir que a maioria não estabeleceu este contacto (>80%).

Palavras-chave: Orientação sexual, Professores/as, Atitudes, Conhecimentos, Comportamentos

Abstract

Although Portugal has inclusive educational policies for LGB (Lesbian, Gay and Bisexual) students, a number of recent studies have shown that teachers lack knowledge, information and training regarding sexual orientation (eg, Ávila, 2018 Azevedo, Mariano, Matos, Martins, & Carmona, 2019; Pizmony-Levy, et al., 2018; Swanson & Gettinger, 2016). It is therefore important to explore how teaching professionals perceive students' non-heterosexual orientations through the analysis of their attitudes, knowledge and behaviors. A total of 331 teachers (66.5% female and 33.5% male) teaching at lower secondary level (49.8%) and upper secondary education (50.2%) participated in this study. The data collection was performed through the The Revised Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (Herek, 1988), Index of Homophobia (Hudson & Ricketts, 1980), Homophobia Scale (Wright, Adams, & Bernat, 1999) and LGB Knowledge and attitudes scale for heterosexuals (Worthington, Dillon, & Becker-Schutte, 2005). The results showed that higher levels of knowledge on LGB on the part of teaching professionals are associated with less homosexual and lesbophobic attitudes and behaviors and more supportive attitudes and prosocial behaviors. It was also concluded that older ages of the sample are associated with more homo and lesbophobic attitudes and behaviors, especially resorting to avoidance. The results further suggest that male teachers tend to show more negative attitudes and behaviors, while female teachers tend to show more supportive attitudes and prosocial behaviors. Age and gender do not appear to be associated with level of knowledge. A relationship was also identified between previous contact (during teacher education) with scientific information on the LGB theme and the importance these teachers attach to approaching this theme in the classroom context. However, it was concluded that the majority (> 80%) had no contact with this theme.

Keywords: Sexual orientation, Teachers, Attitudes, Knowledge, Behaviors

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| Parte I – Enquadramento teórico | 3 |
| Capítulo 1 – Orientação sexual e o preconceito dirigido a pessoas LGB..... | 3 |
| 1.1. Lesbianismo, homossexualidade e bissexualidade: Contextualização histórica | 3 |
| 1.2. Teorias explicativas da orientação sexual | 7 |
| 1.3. O estigma e a discriminação em função da orientação sexual | 10 |
| Capítulo 2 – Contextos educativos e os/as estudantes LGB..... | 14 |
| 2.1. O ambiente escolar como contexto promotor de princípios e valores..... | 14 |
| 2.2. Atitudes, comportamentos e conhecimentos de profissionais de ensino face à orientação sexual dos/as estudantes..... | 16 |
| 2.3. Reflexos dos conhecimentos face a este fenómeno nas atitudes e comportamentos dos/as profissionais de ensino | 21 |
| Parte II – Apresentação do estudo empírico..... | 24 |
| 1. Objetivos gerais e específicos do estudo | 24 |
| 2. Problemas e hipóteses de investigação | 25 |
| 3. Participantes | 27 |
| 4. Apresentação dos instrumentos | 29 |
| 4.1. <i>The Revised Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R)</i> | 29 |
| 4.2. <i>Index of Homophobia (IHP)</i> | 29 |
| 4.3. <i>Homophobia Scale (HS)</i> | 30 |
| 4.4. <i>LGB Knowledge and attitudes scale for heterosexuals (KASH)</i> | 31 |

| | |
|--|----|
| 5. Procedimentos de recolha e de análise de dados | 32 |
| 6. Resultados..... | 33 |
| 6.1. Influência dos conhecimentos dos/as professores/as nas atitudes e comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 35 |
| 6.2. Relação entre a faixa etária dos/as profissionais de ensino e as atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 36 |
| 6.3. Relação entre o género dos/as profissionais de ensino e as atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 38 |
| 6.4. Relação entre o contacto com informação científica no domínio das orientações não-heterossexuais na formação académica e a importância atribuída à abordagem desta temática no contexto escolar | 41 |
| 7. Discussão dos resultados | 42 |
| Parte III – Considerações finais | 48 |
| Referências | 50 |

Índice de anexos

Anexo A. Questionário sociodemográfico

Anexo B. Pedido de colaboração e autorização para a recolha de dados juntos dos/as profissionais de ensino

Anexo C. Consentimento informado

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes..... | 28 |
| Tabela 2. Estatísticas descritivas da variável atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as | 33 |
| Tabela 3. Estatísticas descritivas da variável comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 34 |
| Tabela 4. Estatísticas descritivas da variável conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 34 |
| Tabela 5. Estatísticas descritivas do índice geral de homofobia/lesfobia | 34 |
| Tabela 6. Correlações entre a variável conhecimentos e as variáveis atitudes e comportamento | 35 |
| Tabela 7. Correlação entre a variável conhecimentos e o índice geral de homofobia/lesfobia | 36 |
| Tabela 8. Correlações entre a idade e a variável atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as | 37 |
| Tabela 9. Correlações entre a idade e a variável comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as | 37 |
| Tabela 10. Correlações entre a idade e a variável conhecimentos da temática LGB | 38 |
| Tabela 11. Correlações entre a idade e o índice geral de homofobia/lesfobia | 38 |
| Tabela 12. Diferenças entre as atitudes dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as | 39 |
| Tabela 13. Diferenças entre os comportamentos dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as | 40 |

| | |
|---|----|
| Tabela 14. Diferenças entre os conhecimentos dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as | 40 |
| Tabela 15. Diferenças entre o índice geral de homofobia/lesfobia dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as | 40 |
| Tabela 16. Estatísticas descritivas da dimensão relativa ao contacto com informação científica relativa à temática LGB na formação académica dos/as docentes | 41 |
| Tabela 17. Estatísticas descritivas da dimensão importância atribuída à abordagem da temática LGB no contexto escolar pelos/as docentes | 41 |

Lista de siglas

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

LGB - Lésbicas, *Gays* e Bissexuais

LGBT - Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Transexuais

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

Os estudos em torno do conceito da orientação sexual foram surgindo com mais frequência no meio científico, dando a conhecer de um modo mais aprofundado o termo e a desmistificar as ideias pré-concebidas que foram geradas ao longo do tempo. Até à década de 70, as orientações não-heterossexuais faziam parte da lista de patologias mentais do terceiro manual *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Kite & Bryant-Lees, 2016), fazendo com que o foco dos estudos desenvolvidos até então se cingisse a aspetos ligados à patologização da homossexualidade, lesbianismo e bissexualidade. Porém, com a retirada da homossexualidade do DSM – III, a investigação científica direcionou o seu foco para a compreensão dos impactos psicológicos da discriminação que a comunidade LGB (Lésbica, Gay, Bissexual) tem vindo a ser alvo (Nogueira & Oliveira, 2010).

As investigações demonstram que quer os/as jovens LGB como os/as adultos/as, surgem como sendo mais vulneráveis a desenvolver quadros clínicos de depressão e ansiedade e, ainda, tendem a evidenciar taxas mais elevadas de ideação suicida quando comparados/as a pessoas heterossexuais (Bostwick, Boyd, Hughes, & McCabe, 2010; Marshal, et al., 2011; Russell & Fish, 2016; Safren & Heimberg, 1999). Deste modo, como o contexto escolar é muitas vezes caracterizado e percecionado pelos/as alunos/as homossexuais, lésbicas e bissexuais como um local inseguro e discriminatório (Pizmony-Levy, et al., 2018), os/as docentes surgem com um papel fundamental para a inclusão da temática LGB neste contexto (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017). Assim, com o presente estudo pretendemos compreender como é que os/as profissionais de ensino portugueses/as percecionam as orientações sexuais não-heterossexuais dos/as seus/suas alunos/as. No presente estudo empírico pretendemos verificar quais as atitudes que os/as docentes tendem a evidenciar face a estes/as alunos/as e, ainda, quais os seus comportamentos e conhecimentos neste âmbito. A importância de explorar estas questões prende-se com o papel crucial do/a profissional de ensino na educação escolar, mais

especificamente nos aspetos relacionados com a construção de valores e respeito pela diversidade nos/as alunos/as.

Esta dissertação encontra-se dividida em três grandes partes. No que concerne à primeira parte, esta encontra-se dividida em dois capítulos centrados na apresentação do enquadramento teórico, sendo que o primeiro capítulo aborda inicialmente a contextualização histórica da homossexualidade, do lesbianismo e da bissexualidade, quer a nível internacional bem como nacional, as teorias explicativas da orientação sexual e, por último, será apresentado o estigma e a discriminação que é exercido às pessoas LGB. No que concerne ao segundo capítulo, este centra-se em compreender os contextos educativos e os/as estudantes LGB, abordando o ambiente escolar como um contexto promotor de princípios e valores, verificar quais as atitudes, os comportamentos e conhecimentos dos profissionais de ensino face à orientação sexual dos/as discentes e, por fim, compreender os reflexos dos conhecimentos face a este fenómeno nas atitudes e comportamentos dos/as profissionais de ensino.

No que diz respeito à segunda parte do presente estudo, esta descreve quais os objetivos, os problemas e as hipóteses de investigação e, ainda, os/as participantes que fazem parte desta investigação, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e de análise dos dados.

Relativamente à última parte do corrente estudo, este centra-se em apresentar os resultados e a discussão dos mesmos, e também as considerações finais, com as principais conclusões e indicações de intervenção e investigação para o futuro.

Parte I. Enquadramento teórico

Capítulo 1 - Orientação Sexual e o preconceito dirigido a pessoas LGB

1.1. Lesbianismo, homossexualidade e bissexualidade: Contextualização histórica

De modo a melhor compreender o conceito de orientação sexual, torna-se necessário, em primeiro lugar, focar sobre a definição de sexualidade. Assim, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2006) considera que esta dimensão é manifestada através dos pensamentos, dos desejos, das crenças, das atitudes, dos comportamentos e, similarmente, por meio das relações de intimidade. A sexualidade envolve aspetos relativos ao sexo, à identidade de género e aos papéis de género, à orientação sexual, ao prazer e à reprodução, sendo, por isso, uma dimensão que acompanha todo o ciclo vital da vida do ser humano. Neste sentido, a orientação sexual diz respeito à existência de uma atração que pode ser caracterizada como uma atração a um nível emocional, romântico e/ou sexual, podendo ser direcionada para homens, mulheres ou ambos os sexos (Van Anders, 2015).

Embora, por vezes, a orientação sexual seja balizada como sendo meramente uma característica pessoal como o sexo biológico, a identidade de género, a idade, esta visão é redutora e incompleta do que efetivamente é a orientação sexual, sendo que este conceito deverá incluir também as relações de intimidade que estabelecemos com outras pessoas (APA, 2008). Assim é necessário diferenciar o conceito de orientação sexual do de identidade de género, que diz respeito ao fato de uma pessoa se identificar como um homem, como uma mulher ou de género indefinido e, ainda, do de papel de género, que está relacionado com o que é socialmente expectável do comportamento masculino e feminino (APA, 2008). Posto isto, são diversas as orientações sexuais existentes, entre elas a heterossexualidade, referente à atração/desejo por pessoas do sexo oposto, a homossexualidade e o lesbianismo que concerne na atração/desejo por pessoas do mesmo sexo e a bissexualidade, referente à atração/desejo por pessoas de ambos

os sexos (APA, 2008; Sprott & Hadcock 2018).

No que diz respeito à contextualização histórica, esta irá ser apresentada com o objetivo de compreender como é que a orientação sexual foi sendo perspectivada ao longo do tempo, permitindo assim perceber como é que as pessoas não-heterossexuais foram experienciando a sua sexualidade e compreender como é que a sociedade foi alterando a sua visão face à comunidade LGB. Em termos históricos, torna-se necessário ressaltar que anteriormente à lei mosaica (i.e., a lei de Moisés, composta por um conjunto de normas e obrigações para reger o comportamento humano, respeitante aos dez mandamentos) eram poucas as culturas que expressavam desconforto relativo às relações de intimidade entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, as orientações não-heterossexuais não eram percecionadas pela sociedade como algo problemático.

Todavia, ao longo dos tempos, as conceções relacionadas com a homossexualidade, o lesbianismo e a bissexualidade foram-se modificando (Naphy, 2004; Carneiro, 2009). No que diz respeito à homossexualidade, esta surge ao longo da história até aos tempos atuais. Segundo Borrillo (2009), na Grécia Antiga eram incitadas as relações entre dois homens, sobretudo no meio militar, na medida em que estes eram percecionados como imprescindíveis durante as guerras, sendo que estes iriam combater pela sua pátria, mas também pela própria sobrevivência e pela do companheiro. Em contrapartida, na Roma Clássica, os relacionamentos homossexuais eram tolerados, mas não eram vistos como naturais, por isso, os indivíduos teriam de preceder a um conjunto de regras impostas (Borrillo, 2010). Em civilizações do Médio Oriente e da América do Sul, estes relacionamentos eram socialmente aceites e percecionados como naturais, sendo que para estabelecerem relações emocionais mais intensas entre os membros da comunidade, os homens eram encorajados a estabelecer relações entre eles. Na China, independentemente do sexo do/a parceiro/a, os casais podiam demonstrar livremente o seu amor e afeto. De salientar que neste mesmo país, a constituição de relações homossexuais mais

frequentes eram aquelas compostas por um homem de classe social mais baixa com um homem de uma classe social superior (Naphy, 2004).

Se até ao surgimento do judaísmo e do cristianismo as relações entre pessoas do mesmo sexo eram comuns nas sociedades e culturas, com o surgimento destas ideologias religiosas estes relacionamentos passaram a ser percecionados como pouco naturais, na medida em que ambas as religiões valorizam a procriação, e apresentam uma visão de pecado face ao prazer retirado das relações sexuais, sendo estas alvo de punição a um nível sociopolítico e religioso ao longo dos tempos (Naphy, 2004). Desta forma, podemos perceber que as mudanças sociais e culturais que foram ocorrendo ao longo da história da Humanidade, significaram uma mudança radical na perspetiva que a sociedade em geral tem sobre a homossexualidade, passando de uma perspetiva de aceitação e valorização social para uma diferenciação e desvalorização, nomeadamente em relação à orientação heterossexual, dando origem ao conceito de heteronormatividade, ou seja, a heterossexualidade enquanto norma social e cultural transversal a todas as pessoas, privilegiando esta orientação sexual em prol das outras (Moleiro, Pinto, Oliveira, & Santos, 2016).

No que concerne às relações lésbicas, estas não surgem descritas na literatura com tanta frequência quando comparadas às relações entre homens. Deste modo, antes do século XVII eram poucos os conhecimentos existentes relativos às relações entre duas mulheres, sendo estas descritas em obras literárias eróticas, destinadas à leitura por parte do género masculino. Todavia, esta realidade não estava só presente na literatura erótica, como também na sociedade moderna (Naphy, 2004). Segundo o autor Stanley (1992), o lesbianismo era percecionado, regularmente, como sendo relações de amizade que as mulheres estabeleciam umas com as outras. Numa vertente mais moderna da história da comunidade LGBT, um episódio que marcou o início dos movimentos pela luta dos direitos das pessoas LGBT foi a Revolta de *Stonewall*. Este acontecimento é considerado um marco que divide a história contemporânea

da antiga desta comunidade, ou seja, existe um momento pré e um momento pós Revolta de *Stonewall*, sendo considerado como um ponto de viragem na história LGBT (Harper & Schneider, 2003) De um modo mais específico, esta rebelião decorreu num bar nos Estados Unidos da América, o qual era frequentado maioritariamente por pessoas pertencentes à comunidade LGBT, contra as forças policiais face ao constante ataque que estas exerciam contra as pessoas LGBT (Carneiro, 2009). Considerado, similarmente, um ponto de viragem importante para um melhor entendimento da homossexualidade, lesbianismo e bissexualidade, enquanto variante da sexualidade humana, foi a retirada destas orientações sexuais como uma anomalia, do terceiro manual do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Herek, 2009; Kite & Bryant-Lees, 2016).

Esta modificação verificada em 1973 ocorreu devido às várias reivindicações por parte de movimentos feministas, movimentos LGB e, ainda, por parte de profissionais ligados à saúde mental (Oliveira & Nogueira, 2010). De salientar que estas reivindicações que foram decorrendo ao longo do tempo, permitiram o alcance de direitos civis mais igualitários e, ainda, uma maior proteção face ao estigma e à discriminação (Guasch, 2000; Almeida, 2010). A retirada da homossexualidade como uma perturbação do foro mental do manual de diagnóstico, ocorreu quando Portugal ainda se encontrava no final do regime ditatorial do Estado Novo, e, por isso, só no ano de 1982 é que foram realizadas alterações no Código Penal. De salientar que, até esse momento, no artigo 71º, ainda estavam presentes menções à punição dos homossexuais por causa da sua orientação sexual, punições estas que incluíam o internamento em hospitais psiquiátricos, liberdade condicionada e impedimento no exercício profissional (Almeida, 2010).

Apesar das modificações introduzidas no Código Penal, só nos anos 90 é que se torna evidente uma maior visibilidade relativamente às questões da orientação sexual. Esta maior visibilidade advém da criação da primeira organização centrada em defender os direitos LGBT, a organização ILGA-Portugal. Após a criação desta organização, surgiram outras associações

ligadas ao ativismo LGBT, dirigindo, assim, as suas ações iniciais para a modificação do regulamento da carreira militar, no qual os homossexuais eram considerados inaptos para prosseguirem a área militar. Outra iniciativa importante foi a alteração do regulamento para a doação de sangue, na medida em que no ano de 1999 a Direção Geral da Saúde considerava os homossexuais um grupo com comportamentos de risco. Também fundamental para o processo de defesa dos direitos da comunidade LGB foi a alteração do artigo 13º da Constituição Portuguesa, na medida em que este artigo não fazia alusão à orientação sexual (Carneiro, 2009). Esta alteração prevê que o sexo, a raça, a língua, o território de origem, a religião, convicções políticas ou ideológicas, a instrução, a situação económica, a condição social ou a orientação sexual, não podem surgir com fatores que privilegiem, prejudiquem ou que privem as pessoas de qualquer dever (Diário da República, 2004). De destacar que até ao presente momento, foi possível verificar algumas mudanças fulcrais para a comunidade LGBT, como a aprovação das uniões de facto entre pessoas do mesmo sexo, no ano de 2001 (Gato, Leme, & Leme, 2010), a aprovação do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, em 2010 (Diário da República, 2010), e ainda, no ano de 2016, foi aprovada pela Assembleia da República a lei da adoção por casais do mesmo sexo (Diário da República, 2016).

1.2. Teorias explicativas da orientação sexual

De acordo com o que a maioria dos/as os/as autores/as sugerem, a orientação sexual é composta por fatores genéticos, hormonais, sociais e culturais (APA, 2008; Bailey, Vasey, Diamond, Breedlove, Vilain, & Epprecht, 2016). Neste sentido, são diversas as teorias desenvolvidas que pretendem clarificar qual a génese da orientação sexual. Neste âmbito, consideramos importante destacar, de entre a generalidade de perspetivas teóricas disponíveis na literatura científica, as abordagens relativas ao essencialismo e ao construcionismo social, na medida em que a maioria das investigações realizadas no âmbito da orientação sexual, tendem a privilegiar estas duas perspetivas como base teórica (Carneiro, 2009).

No que concerne à abordagem essencialista, que prevaleceu até aos anos 80, esta sugere que a orientação sexual tem por base questões biológicas (i.e. genes, estrutura cerebral, hormonas), sendo a orientação sexual uma característica pessoal e, por isso, algo que é imutável/fixo ao longo do tempo, ou seja, a sexualidade de cada um/a encontra-se desde logo definida (Hegarty, 2010). A génese da abordagem essencialista ocorre nos primeiros estudos centrados na área da Sexologia, sendo que esta área científica considerava as orientações homossexuais, lésbicas e bissexuais como uma patologia. Assim, a despeito das contribuições do essencialismo, esta perspetiva demonstrava uma visão patológica das orientações não heterossexuais (Oliveira, 2010).

Relativamente ao construcionismo social, esta abordagem considera que a orientação sexual não se relaciona com questões biológicas, mas sim culturais, ou seja, as representações geradas do que é ser homossexual, lésbica ou bissexual são categorias desenvolvidas pelas diferentes culturas e sociedades (Foucault, 1984; Naphy, 2004; Nogueira, 2001). Deste modo, contrariamente à abordagem essencialista, este modelo não considera a orientação sexual como uma característica pessoal, mas como algo que define o seu comportamento (Naphy, 2004). Segundo o autor Wilton (2004), o construcionismo social revela dados empíricos mais significativos no estudo da sexualidade, nomeadamente no que diz respeito à orientação sexual, quando comparado ao essencialismo, todavia não se deve negligenciar ou subvalorizar os contributos fornecidos pela perspetiva essencialista.

No que diz respeito às abordagens psicodinâmicas, estas desenvolveram, similarmente, um conjunto de modelos explicativos acerca da orientação sexual. Segundo Freud (1953), a bissexualidade é o que permanece na base da identidade sexual, ou seja, a bissexualidade é considerada o ponto de partida para o entendimento da sexualidade. Estes modelos demonstram a importância do inconsciente em regular os impulsos bissexuais, fazendo com que a atração e os desejos sexuais sejam direcionados para pessoas do sexo oposto (Flanders, Ladame,

Carlsberg, Heymanns, Naziri, & Panitz, 2016). Esta perspectiva considera que a homossexualidade tem origem num bloqueio no desenvolvimento psicosssexual, gerando uma falha na resolução do complexo de Édipo (Nicolosi, 2016).

Na década de 50 do sec. XX, Alfred Kinsey desenvolveu uma escala, na qual afirma que orientação sexual de cada indivíduo decorre entre pessoas exclusivamente heterossexuais até pessoas exclusivamente homossexuais/lésbicas (Moradi, Mohr, Worthington, & Fassinger, 2009). Deste modo, Kinsey considera que a orientação sexual não se restringe apenas à heterossexualidade e a homossexualidade/lesbianismo, mas sim num *continuum* entre estes dois extremos, demonstrando que a sexualidade não é um fenómeno binário e imutável (Galupo, Mitchell, & Davis, 2017). Segundo Clarke, Ellis, Peel e Riggs (2010), Kinsey ao conjecturar a orientação sexual como algo fluído e modificável, pode registar um grau significativo de pluralidade na sexualidade dos indivíduos.

No que diz respeito às abordagens que se focam sobre as questões biológicas, estas explicam a orientação sexual por meio de três linhas de investigação. A primeira, a teoria de exposição pré-natal, ou seja, na fase de desenvolvimento do feto, o sistema endócrino produz hormonas que geram, assim, o cérebro do feto mais masculino ou mais feminino. Esta produção de hormonas irá, por sua vez, condicionar a orientação sexual de cada pessoa (Frazão & Rosário, 2008). Relativamente à segunda teoria, esta defende que através da observação das sinapses é possível compreender a orientação sexual, sendo uma premissa de base desta abordagem que o cérebro dos homossexuais apresenta semelhanças com o cérebro de mulheres heterossexuais e o cérebro das mulheres lésbicas é similar ao de homens heterossexuais (Frazão & Rosário, 2008). Por último, a última teoria defende que a orientação sexual é condicionada por questões genéticas, ou seja, quanto maior o grau de proximidade genética entre os indivíduos maior a probabilidade de apresentarem uma orientação sexual semelhante entre si (Clarke et al., 2010).

1.3. O estigma e a discriminação em função da orientação sexual

Smith (1971) mencionou pela primeira vez o termo relativo à homofobia no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente na área da Psicologia, com o intuito de caracterizar a repulsa manifestada por outros indivíduos face à homossexualidade. Todavia, este termo apresentado foi criticado, uma vez que, segundo Hudson e Ricketts (1980), são maioritariamente visíveis atitudes e comportamentos de confronto para com as pessoas LGB do que comportamentos de evitamento e medo. Assim, posteriormente, a homofobia passou a referir-se a atitudes negativas em relação aos homossexuais, sendo a terminologia mais usada nas investigações relacionadas com o preconceito à comunidade LGBT (Hegarty & Massey, 2006). Deste modo, o termo foi alargado para abranger a discriminação face às lésbicas (lesfobia), aos/às bissexuais (bifobia) e às pessoas trans (transfobia) (Moleiro, Pinto, Oliveira, Santos, 2016). Tendo em consideração as críticas apontadas ao referido termo, surgiu o conceito de heterossexismo que abarca as perspetivas das orientações sexuais não heterossexuais como sendo inferiores e é esta inferioridade que orienta os atos de discriminação (Herek, 2010).

Sendo a discriminação definida como manifestações de preconceitos (Mitchell, Gray, Beninger, 2014), ou seja, crenças e perceções negativas (Fiske, 1998), esta é exercida contra as pessoas LGB, geralmente, através de níveis consideráveis de violência, estando esta presente nas vivências e experiências da maioria das pessoas não heterossexuais (APA, 2008; Kelleher, 2009). No estudo desenvolvido pelos autores Swim, Pearson e Johnston (2008), com o principal objetivo destacar quais os tipos de violência que são manifestados mais frequentemente contra as pessoas LGB e recorrendo a um total de 69 participantes, foi possível concluir que a violência verbal é a que ocorre em maior quantidade como ofensa às pessoas não heterossexuais, com a utilização de piadas com conotação negativa e, ainda, ameaças. De seguida surge a violência física, através de agressões violentas ou de evitamento.

Os resultados da investigação salientaram também que os/as bissexuais apresentam menos experiências de violência quando comparados/as com os outros grupos. Porém, no estudo de Shilo e Savaya (2012), os dados obtidos revelaram que os/as bissexuais são, de forma considerável, discriminados/as, tanto fora bem como dentro da comunidade LGB. No observatório desenvolvido pela ILGA (2018), através de relatos realizados por vítimas, testemunhas ou profissionais de serviços de apoio numa plataforma *online*, foi possível obter informações relativas a atos discriminatórios em função da orientação sexual ou identidade de género. Neste observatório foram recolhidos 186 questionários, através dos quais foi possível concluir que os atos violentos exercidos contra as pessoas LGBT centram-se, em grande medida, na utilização de violência verbal (59%), sendo a maioria realizada presencialmente, 13% através de e-mail e 16% através das redes sociais. Foi possível verificar também que são as pessoas do género masculino que mais atos violentos (43%) apresentam. Não obstante, é possível verificar uma mudança no que concerne à discriminação das pessoas não heterossexuais, ou seja, outrora os comportamentos e atitudes hostis observados eram mais evidentes (Massey, 2009), porém o que se tem vindo a observar são atos discriminatórios mais subtis e camuflados contra pessoas não-heterossexuais (Gato, Leme, & Leme, 2015; Sue, 2010), por exemplo com o recurso à utilização de piadas (Rawlings, 2016).

Numa investigação desenvolvida por Castillo e colaboradores (2003), com a finalidade de compreender se o preconceito subtil e o preconceito mais evidente contra pessoas de outra etnia poderia ser utilizado no âmbito do estudo do preconceito contra as pessoas LGB, o autor constatou que as características são similares, na medida em que ambas recorrem a um preconceito mais subtil e camuflado, devido ao efeito da desejabilidade social. Deste modo, e de uma forma geral, as práticas discriminatórias surgem com a utilização de microagressões.

Estes resultados foram verificados no estudo realizado por Galupo e Resnick (2016), que tinha como objetivo analisar as experiências relativas às microagressões no local de

trabalho a pessoas LGBT. Os autores, recorrendo a 100 participantes, desenvolveram um conjunto de questões abertas acerca dos comportamentos discriminatórios, aos quais as pessoas LGBT se encontravam sujeitos/as no contexto de trabalho. Deste modo, verificaram que as pessoas LGBT estavam expostas a um conjunto de expressões verbais e comportamentais negativos e, ainda, como relatado por alguns/as participantes, eram excluídos/as dos eventos organizados pelo local de trabalho ao qual pertenciam (Galupo & Resnick, 2016).

Neste sentido, segundo os autores Morrison e Morrison (2002), existem dois géneros de discriminação exercidos contra a população não heterossexual, os tipos de discriminação caracterizados como “clássico” e “moderno”. No que concerne ao “clássico”, as homossexualidades/lesbianismos são vistas como uma orientação sexual condenável, sendo o comportamento dos homossexuais e das lésbicas imoral. Assim, a premissa da discriminação “clássica” foca-se na ideia da desaprovação moral da homossexualidade/lesbianismo. Por outro lado, a discriminação “moderna”, é expressa de um modo camuflado, centrado na crença de que a população LGB recorre ao fato de pertencer a uma minoria para obter privilégios e direitos indevidos (Morrison & Morrison, 2002).

A vivência de atos discriminatórios acarreta um conjunto de repercussões na saúde mental das pessoas não heterossexuais, nomeadamente relacionadas com o *stress* que as pessoas LGBT experienciam por fazerem parte de num grupo minoritário que é estigmatizado (Rutherford, McIntyre, Daley, & Ross, 2012). Este grupo está, assim, exposto a um elevado nível de *stress* por experienciarem quer agressões físicas quer verbais, por experienciarem situações de rejeição e por percecionarem e viverem situações de discriminação (Fingerhut, Peplau, & Gable, 2010). De salientar que o elevado nível de *stress* apresentado pelas pessoas LGBT, está também relacionado com a ocultação perante os/as outros/as da sua orientação sexual, frequentemente associado ao medo da rejeição e discriminação, sendo este fenómeno denominado de *Minority Stress* (Mayer, 2003).

Neste domínio, Van der Star e Bränström (2015) realizaram uma investigação que incluía casais heterossexuais e homossexuais/lésbicos, com o objetivo de explorar e comparar os dois tipos de casais em termos do seu nível de saúde e bem-estar subjetivo que os/as participantes percecionavam. Os resultados corroboraram o modelo anteriormente apresentado, demonstrando o impacto significativo das experiências de discriminação na saúde e no bem-estar, na medida em que os casais homossexuais apresentavam níveis mais baixos de saúde e bem-estar subjetivo, do que os casais heterossexuais. Tanto esta investigação como outras realizadas neste âmbito suportam o facto dos/as homossexuais/lésbicas apresentarem maior fragilidade a nível da sua saúde mental e física, em comparação com a pessoas heterossexuais (Shilo & Mor, 2014). Adicionalmente, a literatura científica já apresentou dados que demonstram que os/as jovens LGB tendem a evidenciar, de um modo significativo, mais sintomas depressivos e ansiosos, ideação e tentativas de suicídio, quando comparados com jovens heterossexuais (Russell, 2011; Romero, Shaw, & Conron, 2019), sugerindo um maior sofrimento emocional por parte dos jovens LGB. Sofrimento este, que baseados na pesquisa realizada, advém, em grande medida, da vivência de sentimentos de rejeição e exclusão social e da exposição ao preconceito e à violência verbal e física (Almeida, Johnson, Corliss, Molnar, & Azrael, 2009).

Capítulo 2 – Contextos educativos e os/as estudantes LGB

2.1. O ambiente escolar como um contexto promotor de princípios e valores

Os princípios e valores são fatores presentes e, frequentemente, manifestados no decorrer da vida de cada indivíduo (Rhodebeck, 2017), sendo estes transmitidos e fomentados desde idades precoces e refletidos em diversas situações através de comportamentos e atitudes (Uzefovsky, Döring, & Knofo-Noam, 2015). Assim, são vários os contextos e fatores que poderão contribuir para o ensino e aquisição de valores, salientando, desta forma, a escola e a sociedade (Stravakou, Lozgka, & Melissopoulos, 2018; Valente, 2016).

Segundo Russell e McGuire (2008), é fundamental encarar a escola e a própria educação como um veículo de promoção de capacidades e competências, não só em termos de conhecimento curricular, como de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Esta perspetiva implica que a transmissão de valores deverá estar permanentemente presente no ato de educar, de pleno direito e de forma igualitária relativamente aos conteúdos escolares, podendo a transmissão de valores ocorrer de forma mais ou menos consciente (Chowdhury, 2018; Oliveira, 2007; Pires, 2007).

Para este efeito é muito importante o contributo ativo dos/as profissionais de ensino, visto terem um papel decisivo na construção e desenvolvimento do “eu” dos/as seus/as discentes (Oliveira, 2007). De acordo com Ullman (2016), tanto o papel dos/as professores/as, como a relação que estes/as estabelecem com os/as alunos/as são fatores primordiais na formação e no desenvolvimento de diversas competências nestes/as últimos/as.

Sendo a comunidade escolar considerada como um ambiente propício para a interação com a diversidade, o local onde são criadas as primeiras relações de amizade e onde surgem diversas oportunidades para encarar positivamente a pluralidade e a individualidade (Van Leent, 2017), é fundamental combater a discriminação e promover a igualdade, de modo a fomentar realmente a inclusão escolar. Só desta forma será possível uniformizar o acesso a

oportunidades educacionais, independentemente das características pessoais de cada aluno/a, tornando, assim, o contexto escolar, num espaço seguro para todos/as alunos/as (Diário da República, 2010; Fisher & Kamosa-Hawkins, 2013; UNESCO, 2012). Neste âmbito, foram registados progressos no domínio da educação em Portugal, através da criação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), com o objetivo de privilegiar a igualdade nas relações sociais, de promover o respeito pelos direitos humanos e a integração da diferença, e de fomentar conceitos e valores de cidadania democrática nas instituições de ensino portuguesas (Monteiro, et al., 2017).

Neste sentido, segundo o estudo desenvolvido por Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark e Troung (2018), com o objetivo de analisar as experiências dos/as alunos/as LGBT no contexto escolar e, ainda, compreender qual o impacto nos/as estudantes em frequentarem uma escola com o clima educacional, predominantemente hostil, recorreram a uma amostra de 23.000 alunos/as com idades compreendidas entre os 13 e os 21 anos. Dos resultados obtidos, concluíram que:

- a) escolas com um currículo inclusivo, ou seja, com um programa escolar com abordagens positivas em relação às pessoas e à história LGBT, ocorriam menos comentários homofóbicos/lesfóbicos/bifóbicos/transfóbicos direcionados a colegas;
- b) era menos provável a utilização da palavra “*gay*” como um insulto;
- c) notou-se uma menor propensão em insultar o/a colega face à sua expressão de género;
- d) havia um maior sentimento de segurança em frequentar a escola por parte dos/as alunos/as LGBT;
- e) verificou-se um decréscimo no absentismo destes/as alunos/as;
- f) registaram-se melhores resultados académicos;
- g) observou-se uma maior probabilidade de frequentarem o ensino superior (Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark, & Troung, 2018).

Estes resultados são congruentes com outros estudos desenvolvidos em torno desta temática, demonstrando a importância de contextos escolares menos hostis e mais aceitantes, para que o percurso escolar dos/as alunos/as LGBT, seja mais positivo, produtivo e benéfico (Garvey, Squire, Stachler, & Rankin, 2018; Mathies, et al., 2019; Woodford & Kulick, 2014). Deste modo, o ensino inclusivo implica que a escola se adapte às circunstâncias de cada aluno/a e não o oposto (Pacheco, Eggertsdóttir, & Marinósson, 2007), uma vez que um sistema escolar inclusivo corresponde a um ensino recetivo a todos/as os/as alunos/as e amplamente abrangente, prezando e respeitando a diversidade (Hardy & Woodcock, 2014; Meyer, Taylor, & Peter, 2014).

No entanto, e apesar dos progressos alcançados no contexto português, segundo o Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar (ENAE), levado a cabo pela ILGA no ano letivo de 2016/2017, foi possível verificar que o contexto escolar ainda é percecionado pelos/as jovens LGBT como um espaço pouco seguro e marcado por atitudes recorrentes de discriminação e violência. Dos 633 participantes foi possível registar que: 37% não se sentem seguros no contexto escolar devido à sua orientação sexual; 28% manifestam insegurança devido à sua expressão de género; 26% não frequenta espaços como as casas de banho; 22,2% não frequentam as aulas de Educação Física; 15,5% não estiveram presentes nas aulas por razões de insegurança (Pizmony-Levy, et al., 2018).

2.2. Atitudes, comportamentos e conhecimentos de profissionais de ensino face à orientação sexual dos/as estudantes

Tendo em consideração que a luta isolada contra os preconceitos não é suficiente para combater a discriminação na sua íntegra, é necessário investir numa educação direcionada para a promoção do respeito e consideração pelas diferenças do/a outro/a (Bartholomaeus & Riggs, 2017; Robinson, Van Esch, & Bilimoria, 2017). Neste sentido, torna-se fundamental salientar o papel dos/as professores/as nesta relação com diversidade, na medida em que os preconceitos

e estereótipos são precocemente transmitidos socialmente e através da família, e, como tal, é necessário um esforço acrescido por parte destes/as profissionais na luta contra estas ideias pré-concebidas, através de uma abordagem caracterizada pelo suporte e auxílio junto dos/as alunos/as (Day, Snap, & Russell, 2016; Ohito & Oyler, 2017).

Todavia, tal como verificado no estudo realizado por Puchner e Klein (2011), com o intuito de analisar as atitudes e perceções de professores/as de Línguas acerca das questões LGBT e através de entrevistas a 15 professores/as do ensino básico, embora estes/as profissionais considerem fulcral a abordagem destes temas nas salas de aulas, estes/as utilizam estratégias para não abordar os mesmos, evidenciando alguma resistência em que os/as discentes mencionassem os tópicos LGB, reforçando deste modo, um cultura escolar heteronormativa.

Para que a aprendizagem dos/as alunos/as seja o mais positiva e igualitária possível, é necessário consciencializar previamente os/as mesmos/as da pluralidade existente, para desta forma combater as conceções estereotipadas (Robinson, Van Esch, & Bilimoria, 2017). Este combate ao preconceito torna-se fundamental em contexto escolar, uma vez que a discriminação de alunos/as LGBT nesse mesmo ambiente, transporta consigo várias repercussões (Froda, 2016), entre elas a exclusão social, o decréscimo da assiduidade dos/as alunos/as em causa, a diminuição do rendimento académico e desempenho escolar, o surgimento de sintomatologia depressiva e ansiosa (Hopwood, Cama, de Wit, & Treloar, 2019; Kaniuka, et al., 2019), a fragilização da autoconfiança e autoestima (Price-Feeney, Ybarra, & Mitchell, 2018) e os comportamentos auto-mutilantes e de risco (Meyer, Luo, Wilson, & Stone, 2019).

Também importantes no combate à discriminação e violência, as atitudes e comportamentos proativos e interventivos por parte dos/as profissionais de ensino, no âmbito da inibição de situações intimidatórias para com alunos/as LGBT, conduzem a impactos

significativos no sucesso escolar, no bem-estar psicológico e na sua percepção do clima escolar como sendo mais positivo e harmonioso (Dessel, Kulick, Wenick, & Sullivan, 2017; Pizmony-Levy, 2018). Embora a investigação sublinhe a sua importância, o combate em relação a concepções estereotipadas dos/as alunos/as revela-se um processo complexo, na medida em que exige um maior esforço por parte dos/as professores/as em contrariar as crenças pessoais dos alunos e as ideologias coletivas das turmas. Desta forma, é necessário enfatizar o envolvimento do/a próprio/a profissional neste processo, na medida em que este surge como um modelo na transformação de ideologias, pensamentos e comportamentos discriminatórios dos/as alunos/as em idades precoces (Perrenoud, 2000; Ullman, 2016), funcionando como um mecanismo de prevenção de comportamentos discriminatórios no futuro.

Em contrapartida, é necessário ter em consideração que uma parcela significativa dos/as profissionais de ensino apresentam eles/as próprios comportamentos e ideologias discriminatórias face às diferenças existentes nos contextos educativos onde trabalham (UNESCO, 2015). Um estudo desenvolvido por Buston e Hart (2001), através da observação de docentes de 25 escolas distintas, com a finalidade de aceder às atitudes dos/as alunos/as relativamente às aulas de educação sexual e ao seu grau de confiança nos/as professores/as para abordarem esta temática, foi possível constatar a presença de três diferentes tipos de perfis evidenciados pelos/as docentes:

1. Professores/as que perante os comportamentos homofóbicos/lesfóbicos dos/as alunos/as não intervinham, sendo que por vezes demonstravam comportamentos similares;
2. Professores/as que tornaram invisível a existência de outras orientações sexuais, ou seja, apenas abordaram as questões inerentes às relações heterossexuais;
3. Professores/as que abordaram abertamente as temáticas LGB, evidenciando conhecimentos na área e, ainda, intervinham quando eram observadas atitudes homofóbicas/lesfóbicas pelos/as alunos/as.

No âmbito das atitudes interventivas dos/as profissionais de ensino acima mencionadas, torna-se pertinente compreender as suas perceções em relação ao seu próprio papel no contexto e na comunidade escolar, no que diz respeito às situações de violência e discriminação de pessoas LGB. Assim, os autores Greytak, Kosciw, Villenas e Giga (2016), com o objetivo de analisar as experiências dos/as alunos/as e dos/as profissionais de ensino relativamente às questões de violência e às atitudes dos/as membros constituintes das escolas, desenvolveram o último relatório acerca do clima educacional das escolas americanas. Neste estudo foi questionado aos/as professores/as se fazia parte das suas funções auxiliar e intervir perante situações hostis contra os/as alunos/as LGBT, sendo que 83,3% reconheceu que quer os/as docentes como o pessoal não docente têm o dever de intervir quando estas situações são observadas, sendo que apenas um/a em cada dez profissionais de ensino discordaram com esta indicação. Os resultados deste estudo permitiram, de igual modo, concluir que quantos mais anos de experiência no ensino, maior a frequência em intervir nestas situações e maior o apoio prestado a estudantes LGBT (Greytak, Kosciw, Villenas, & Giga, 2016).

Em conformidade com os estudos mencionados, uma investigação elaborada pelos autores Wyatt, Oswalt, White e Peterson (2008) permitiu aceder de forma mais específica às perceções e atitudes evidenciadas por futuros/as profissionais em relação à temática LGB. Neste sentido, os autores concluíram que, globalmente, os homossexuais são alvo de atitudes mais negativas por parte dos/as participantes e, ainda, que as mulheres heterossexuais demonstram menos atitudes negativas face a orientações não-heterossexuais, sendo estes resultados congruentes com o estudo desenvolvido pelo autor Herek (2002). Os autores demonstraram, similarmente, que as atitudes evidenciadas não eram particularmente negativas, contudo sublinham a necessidade de formação desta população nesta área, através de um maior contato com informação científica (Wyatt, Oswalt, White, & Peterson, 2008).

Tendo em consideração que um contato mais informado acerca das dificuldades sentidas

pelos/as alunos/as no contexto escolar tende a gerar mais sentimentos de compaixão, de preocupação e a adoção de comportamentos mais positivos por parte dos/as profissionais de ensino face às questões LGB (Dessel, 2010), é fundamental abordar a importância de uma boa formação profissional e pessoal dos/as docentes. Assim, a formação neste domínio seria não só para benefício próprio, na medida em que iria contribuir para a sua própria clarificação e extinção de possíveis comportamentos e atitudes preconceituosas, mas também pelo papel que os/as docentes assumem em relação à intervenção em momentos de violência e discriminação, servindo como modelos para os/as seus/suas discentes (Froda, 2016; Sánchez, Martínez, González, & Rodríguez, 2019).

No âmbito da formação dos/as profissionais de ensino, são numerosos os estudos que podem ser mencionados. Assim, no estudo desenvolvido por Gato e Fontaine (2012), com o objetivo de avaliar as atitudes de futuros profissionais da área da justiça, da saúde e da educação que irão intervir junto de crianças, jovens e adultos/as, foi possível verificar que os/as estudantes da área da educação e da saúde apresentam atitudes mais preconceituosas em relação às lésbicas e aos *gays*. O estudo destacou, ainda, que os/as estudantes da futura docência do Ensino Básico (85%) e da Educação de Infância (80%) revelaram uma ausência de contacto com artigos científicos relacionados com este fenómeno, sugerindo que a evidência de atitudes menos positivas face às orientações sexuais não heterossexuais poderá advir deste inexistente contato com literatura desta temática (Gato & Fontaine, 2012).

Da mesma maneira, os resultados do relatório do Projeto de Educação LGBTI (2016-2018) desenvolvido pela Rede ex aequo (Azevedo, Mariano, Matos, Martins, & Carmona, 2019) revelaram que, dos/as 167 professores/as inquiridos/as, 55% relataram que não têm a formação específica na área, demonstrando que 2 em cada 5 profissionais de ensino considera não ter as competências necessárias para intervir em situações homofóbicas, lesfóbicas, bifóbicas e transfóbicas.

Em forma de conclusão, tendo em consideração que as atitudes e os comportamentos demonstrados pelos/as docentes em relação às questões LGB têm um impacto direto nas percepções e atitudes dos/as alunos/as (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017) e que são fundamentais para um contexto educacional seguro para todos/as os/as alunos/as e para a promoção de uma cultura escolar mais aceitante (Day, Ioverno & Russell, 2019; Goodboy & Martin, 2018), a falta de formação na área (Dykes & Deport, 2017) e as barreiras impostas à abordagem das questões LGB constituem-se como fatores (de risco) que dificultam a utilização de atitudes mais positivas, interventivas e adequadas (Page, 2017; Rawlings, 2016).

2.3. Reflexos dos conhecimentos face a este fenómeno nas atitudes e comportamentos dos/as profissionais de ensino

Com o objetivo de analisar as atitudes e os preconceitos de 254 professores/as do ensino primário, básico e secundário, Pérez-Testor e colaboradores (2010) desenvolveram uma investigação que permitiu constatar a existência de alguns fatores que indicam uma predisposição para a adoção de atitudes homofóbicas por parte desta população. Deste modo, variáveis como género (i.e. o género masculino tende a evidenciar atitudes mais homofóbicas), habilitações literárias mais baixas, indivíduos com idade mais avançada, ideologia política de direita e, ainda, um diminuto ou ausente contato com pessoas da comunidade LGB, apresentaram-se como variáveis preditoras de atitudes mais negativas face às pessoas não-heterossexuais (Costa et al., 2010). Em contrapartida, variáveis como a existência de relações de amizade com pessoas LGB e, ainda, a evidência de conhecimentos relativos à comunidade LGB, resultam, em geral, em atitudes menos preconceituosas e homofóbicas/lesfóbicas/bifóbicas (Alderson, Orzeck, & McEwen, 2009; Costa et al., 2010).

Relevante também é o estudo desenvolvido por Greytak e Kosciw (2014), que pretendia verificar a existência de uma relação entre as crenças demonstradas pelos/as professores/as em relação à temática LGB e a adoção de atitudes mais interventivas por parte dos/as mesmos/as

face a comportamentos violentos contra alunos/as LGBT. Os resultados deste estudo permitiram concluir que conhecer e estabelecer relações de amizade com pessoas homossexuais/lésbicas/bissexuais contribui de forma positiva e está diretamente relacionado com atitudes mais interventivas por parte dos/as professores/as, sugerindo que quanto mais elevado for o conhecimento destes/as profissionais das temáticas LGB, maior será a probabilidade em utilizar práticas pedagógicas mais positivas, em apresentar atitudes mais positivas e atitudes mais interventivas em situações de violência face a estes/as estudantes, resultando e contribuindo para um contexto escolar mais saudável e seguro para os/as mesmos/as (Greytak & Kosciw, 2014).

No mesmo sentido, o estudo desenvolvido por Butler (1999), com a finalidade verificar a possível existência de uma relação entre os conhecimentos, atitudes e comportamentos de futuros/as profissionais de ensino no domínio desta temática, mostra que, a despeito da amostra ($n = 42$) não ser representativa, os resultados obtidos permitiram, à semelhança dos estudos anteriores, concluir que os conhecimentos têm influência nas atitudes e nos comportamentos dos/as futuras professores/as, sendo que quanto mais elevado é o conhecimento acerca da temática e das necessidades dos/as alunos/as LGBT, mais positivas tendem a ser as atitudes e os comportamentos destes/as futuros/as profissionais.

De acordo com as investigações acima apresentadas, o estudo elaborado por Swanson e Gettinger (2016), conduziu a resultados que permitiram identificar que, dos 98 professores/as inquiridos/as, 78% evidenciaram barreiras que os/as impedem de manifestar atitudes e comportamentos de apoio aos/às alunos/as LGBT, barreiras estas emergentes da falta de capacidade e de conhecimento necessário para responder às necessidades destes/as discentes e, ainda, o tempo reduzido para a elaboração e aplicação de materiais inclusivos desta temática e destas populações. Tendo em consideração esta última informação, são vários os estudos que sugerem que os/as professores/as evidenciam a intenção em abordar as temáticas LGB no

contexto de sala de aula, todavia caso a comunidade na qual a escola se encontra inserida ou a cultura escolar demonstre relutância na abordagem das questões LGBT, estes/as profissionais de ensino sentem-se impedidos/as de o fazer e, por conseguinte, de apoiar os/as alunos/as não heterossexuais neste sentido (Hsieh, 2016; Payne & Smith, 2011).

Deste modo, a presente revisão da literatura possibilitou uma visão mais abrangente acerca da realidade da comunidade LGB ao longo tempo, compreendendo os diferentes olhares da sociedade acerca do que é ser homossexual, lésbica e bissexual ao longo da história e, similarmente, compreender as nuances dos comportamentos homofóbicos/lésfóbicos/bifóbicos. Tornou, ainda, possível, uma melhor compreensão da influência dos/as profissionais de ensino na promoção de valores e princípios nos/nas seus/suas discentes, sendo estes/as fulcrais para o recurso a atitudes e comportamentos mais positivos face às questões relacionadas com a orientação sexual. Em suma, este enquadramento teórico tornou evidente uma relação existente entre as variáveis relativas às atitudes, aos comportamentos e os conhecimentos dos/as professores/as face à orientação sexual dos/as alunos/as.

Parte II – Apresentação do estudo empírico

Posteriormente à apresentação do enquadramento teórico da temática em estudo, no presente capítulo iremos dar a conhecer o estudo empírico da presente dissertação. Primeiramente iremos apresentar os objetivos, os problemas e as hipóteses de investigação, e subsequentemente iremos caracterizar os/as participantes da investigação e, ainda, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados.

1. Objetivos gerais e específicos do estudo

No que concerne ao objetivo geral do presente estudo, este centra-se em explorar as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos dos/as profissionais de ensino face à orientação sexual não-heterossexual dos/as seus/suas discentes. Alinhados ao objetivo geral do estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar a relação entre a faixa etária dos/as professores/as com as atitudes, os comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as;
- 2) Compreender a relação entre as áreas de ensino dos/as professores/as com as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual não-heterossexual dos/as alunos/as;
- 3) Analisar a relação entre os professores possuírem uma rede social que integra pessoas LGB com as suas atitudes, comportamentos e conhecimento em relação aos/as alunos/as;
- 4) Identificar a relação entre género dos/as professores/as e as atitudes, conhecimentos, comportamentos face à orientação sexual não-heterossexual;
- 5) Analisar as possíveis diferenças das atitudes e comportamentos dos/as professores/as face a alunos homossexuais quando comparados com alunas lésbicas;
- 6) Analisar a relação entre os conhecimentos e as atitudes e comportamentos dos/as professores/as face à orientação sexual dos/as alunos/as.

2. Problemas e hipóteses de investigação

Tendo em consideração ao que foi apresentado no capítulo I do presente estudo, foram desenvolvidos os seguintes problemas de investigação bem como as hipóteses de investigação correspondentes:

Problema 1: Será que os conhecimentos dos/as professores/as face às orientações não heterossexuais estão associados às atitudes e comportamentos dos/as mesmos/as face à orientação sexual dos/as seus/suas alunos/as?

Hipótese 1: Os professores/as com menos conhecimentos relativamente à temática LGB demonstram atitudes e comportamentos mais negativos face à orientação sexual dos/as alunos/as.

Como apresentado anteriormente, esta hipótese poderá ser sustentada nos estudos desenvolvidos por Alderson, Orzeck e McEwen (2009) e Costa et al. (2010), na medida em que estes demonstraram que indivíduos com maiores conhecimentos relativamente à temática LGB e, ainda, com relações de proximidade com pessoas não heterossexuais evidenciam atitudes e comportamentos mais positivos, ou seja, foi observado com um menor grau atitudes homofóbicas.

Problema 2: Será que existe uma relação entre a faixa etária dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as?

Hipótese 1: Espera-se que quanto maior for a idade dos professores, mais atitudes e comportamentos negativos face à orientação sexual dos/as alunos/as serão registados.

Esta hipótese é fundamentada através de várias evidências teóricas e empíricas que demonstram uma relação significativa entre a idade e as atitudes e comportamentos mais negativos por parte de heterossexuais face a pessoas LGB (Ciocca et al., 2015; Gato & Fontaine, 2013; Webb, Chonody, & Kavanagh, 2017). Mais especificamente, o estudo levado a cabo

pelos autores Webb, Chonody e Kavanagh (2017), com o intuito de observar as atitudes e comportamentos manifestados face à homoparentalidade, verificaram que a variável correspondente à idade é um preditor significativo de atitudes e comportamentos mais homofóbicos.

Problema 3: Será que existe uma relação entre o género dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as?

Hipótese 1: Espera-se que o género masculino apresente atitudes e comportamentos mais negativos, comparativamente ao género feminino, face a orientação sexual dos/as alunos/as.

No que diz respeito ao género, a literatura tem vindo a demonstrar que existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino em relação à expressão de atitudes e comportamentos homofóbicos. Deste modo, a presente hipótese foi formulada tendo em conta que é esperado que o género masculino apresente maiores graus de homofobia (Fisher et al., 2016; Hopwood & Connors, 2002; Nagoshi et al., 2008). Esta diferença entre os dois géneros pode ser explicada por questões referentes aos papéis sociais de género, ou seja, é esperado que o género masculino corresponda à masculinidade socialmente expectável e imposta. Deste modo, o género feminino tende a demonstrar menos atitudes homofóbicas, na medida em que enfrenta e está ciente do preconceito e opressão proveniente das ideologias sexistas (Woodford, Silverschanz, Swank, Scherrer, & Raiz, 2012).

Problema 4: Será que as atitudes dos/as professores/as em relação a alunos homossexuais diferem das atitudes em relação a alunas lésbicas?

Hipótese 1: Espera-se que os/as profissionais de ensino apresentem atitudes e mais negativos face a alunos homossexuais comparativamente com alunas lésbicas e alunos/as bissexuais.

A investigação desenvolvida por Herek (2000), teve como objetivo verificar se as

atitudes de pessoas heterossexuais eram diferentes para lésbicas e para homossexuais. Deste modo, foi possível concluir que estas as atitudes manifestadas para com homens *gays* eram mais hostis quando comparadas às manifestadas para com as mulheres lésbicas. Foi, ainda, possível concluir que quando homens heterossexuais foram primeiramente questionados acerca de homens homossexuais e posteriormente sobre mulheres lésbicas, as atitudes manifestadas eram igualmente mais negativas, porém quando as questões referentes às lésbicas surgiam primeiro, as atitudes manifestadas eram menos hostis para estas, quando comparadas aos homossexuais. Com esta conclusão, o autor sugeriu que quando os homens heterossexuais são questionados acerca de homens homossexuais tendem a evidenciar ideias estigmatizadas e negativas que são transportadas para as respostas face às lésbicas (Herek, 2000). Segundo Davies (2004), as atitudes mais negativas em relação aos homossexuais tendem a estar relacionadas com os papéis de género, o que faz com que as atitudes que são dirigidas às mulheres lésbicas sejam menos hostis quando comparados às atitudes face aos homossexuais.

Problema 5: Será que existe uma relação entre o contato prévio com a informação científica no domínio das orientações não heterossexuais na formação académica e a importância atribuída à abordagem da temática LGB no contexto escolar?

Tendo em consideração que o contato com informação científica relativa à temática LGB representa uma forma de aquisição de conhecimentos e dada a escassez de investigações no domínio dos conhecimentos dos/as professores/as relativamente à temática LGB, optou-se por não formular hipótese de investigação.

3. Participantes

No presente estudo participaram 331 professores/as, sendo que 220 eram do sexo feminino (66.5%) e 111 do sexo masculino (33.5%). No que respeita às idades dos/as participantes, estes/as apresentaram idades compreendidas entre os 23 e os 69 anos ($M = 49.77$, $DP = 8.28$). No que concerne às habilitações literárias dos/as professores/as inquiridos/as, uma

parte significativa (57.4 %) eram licenciados/as, 24.5% concluíram um mestrado, 15.1% realizaram uma pós-graduação e apenas 3.0% concretizaram o doutoramento. Relativamente à zona do país no qual se encontram a lecionar, 1.4% dos/as inquiridos/as lecionam na zona norte do país, seguido da região centro com 26.3%, a Área Metropolitana de Lisboa com 25.4% dos/as profissionais, a região do Algarve com 10.0%, seguido do Alentejo com 6.3% e, por fim, 0.6% dos/as professores/as lecionam na região Autónoma da Madeira. Uma parte significativa dos/as professores/as que fizeram parte do presente estudo lecionam em instituições públicas (93.1%) e, ainda, 49.8% lecionam no 3º ciclo e 50.2% no Secundário. Por fim, o tempo de serviço dos/as docentes varia entre 1 e 44 anos de ensino ($M = 25.79$, $DP = 8.769$).

Tabela 1.

Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes

| | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>M (DP)</i> | <i>Min. – Max.</i> |
|-------------------------------------|----------|----------|---------------|--------------------|
| Idade | | | 49.77 (8.283) | 23-69 |
| Género | | | | |
| Feminino | 220 | 66.5 | | |
| Masculino | 111 | 33.5 | | |
| Habilitações académicas | | | | |
| Licenciatura | | | | |
| Mestrado | | | | |
| Pós-graduação | | | | |
| Doutoramento | | | | |
| Tempo de serviço | | | 25.79 (8.769) | 01-44 |
| Tipo de estabelecimento de ensino | | | | |
| Público | 308 | 93.1 | | |
| Privado | 23 | 6.9 | | |
| Ciclo lecionado | | | | |
| 3º ciclo | 165 | 49.8 | | |
| Secundário | 166 | 50.2 | | |
| Zona de ensino | | | | |
| Norte | 104 | 31.4 | | |
| Centro | 87 | 26.3 | | |
| Área Metropolitana de Lisboa | 84 | 25.4 | | |
| Alentejo | 21 | 6.3 | | |
| Algarve | 33 | 10 | | |
| Região Autónoma da Madeira | 2 | .6 | | |
| Região Autónoma dos Açores | 0 | 0 | | |
| Área de ensino | | | | |
| Línguas | 80 | 24.2 | | |
| Ciências Sociais e Humanas | 65 | 19.6 | | |
| Matemática e Ciências Experimentais | 98 | 29.6 | | |
| Expressões e Tecnologia | 57 | 17.2 | | |
| Educação Moral e Religiosa | 3 | .9 | | |
| Disciplinas de Ensino Profissional | 28 | 8.5 | | |

4. Apresentação dos instrumentos

De forma a recolher as informações necessárias consoante os objetivos delineados para o presente estudo, procedemos à construção de um protocolo de recolha de dados que será apresentado de seguida.

4.1. *The Revised Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG-R)* (Herek, 1988)

A presente escala é uma versão curta da escala original *The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men* (ATLG), sendo composta por 10 itens. O presente instrumento encontra-se dividido em duas subescalas, isto é, uma escala que pretende avaliar as atitudes face a homossexuais (ATG) (e.g. “Penso que os homossexuais são promíscuos” – item nº 2) e uma escala para avaliar as atitudes face a lésbicas (ATL) (e.g. “Penso que as lésbicas são promíscuas” – item nº6). Deste modo, o autor selecionou cinco itens de cada da escala do instrumento original (ATLG), sendo que estes itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos (1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente). No que respeita à cotação do ATLG – R são somados todos os itens, pelo que pontuações mais elevadas sugerem atitudes mais negativas face aos homossexuais e às lésbicas. Ambas as escalas revelaram, no estudo de validação, uma boa consistência interna, sendo que a escala ATG revelou um *alpha* de *Cronbach* igual a 0.96 e a escala ATL demonstrou um *alpha* de *Cronbach* igual a 0.95 (Herek, 1988). No presente estudo ambas as escalas revelaram qualidades psicométricas satisfatórias: 0.70 na escala ATG e 0.71 na escala ATL.

4.2. *Index of Homophobia (IHP)* (Hudson & Ricketts, 1980)

O presente instrumento tem como intuito medir e distinguir atitudes homofóbicas das não-homofóbicas e é composto por 25 itens, cotados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos

(1 - Concordo totalmente, 2 – Concordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Discordo, 5 – Discordo totalmente). Os autores desenvolveram itens com afirmações positivas acerca de homossexuais/lésbicas (e.g. “Sentir-me-ia confortável a trabalhar com uma mulher lésbica” - item nº 25) e afirmações negativas (e.g. “Sentir-me-ia enjoado/a da visse dois homens de mãos dadas” - item nº 14), com o intuito de controlar o viés das respostas dos/as participantes. No que concerne às pontuações, estas variam de 0 a 100 pontos, sendo que os indivíduos que obtêm pontuações entre 0 e 25 não apresentam atitudes homofóbicas, de 25 até aos 50 demonstram diminutas atitudes homofóbicas. Por outro lado, os/as participantes que pontuam entre 50 a 75 pontos evidenciam atitudes consideravelmente homofóbicas e pessoas com pontuações superiores a 75 demonstram atitudes bastante homofóbicas. No que diz respeito ao *alfa* de *Cronbach*, o instrumento revelou, no estudo original, um valor de 0.90 evidenciando uma boa consistência interna, assim como na presente investigação ($\alpha = 0.90$).

4.3. *Homophobia Scale (HS)* (Wright, Adams, & Bernat, 1999)

O HS é composto por um total de 25 itens cotados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 – Concordo totalmente, 2 – Concordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Discordo, 5 – Discordo totalmente), com o objetivo de avaliar a homofobia. Inclui três fatores que possibilitam a medição deste fenómeno. Assim o primeiro fator, *Behavior/Negative Affect*, está relacionado com a utilização de comportamentos pejorativos em relação aos homossexuais/lésbicas através do evitamento e exclusão social (e.g. “Se descobrisse que um/a amigo/a era homossexual/lésbica, terminaria a nossa amizade” - item nº 4), no que respeita ao segundo fator, *Affect/Behavioral Agression*, avalia o recurso a comportamentos agressivos (e.g. Agrediria um homossexual e/ou lésbica por demonstrar interesse por mim” - item nº 19) e, por fim, o terceiro fator, *Cognitive Negativism*, que diz respeito à medição de atitudes negativas face a pessoas não heterossexuais (e.g. “A homossexualidade e o lesbianismo são aceitáveis” - item nº 3). No que concerne à pontuação do presente instrumento, esta varia entre 0 a 100

pontos, sendo que quanto mais próximo do número 100 os/as participantes se apresentarem, maior será o grau de homofobia (Wright, Adams, & Bernat, 1999). No estudo original, o presente instrumento revelou boas qualidades psicométricas, evidenciando um *alfa* de *Cronbach* de 0.936, sugerindo uma boa fiabilidade. No corrente estudo a escala total apresentou uma boa consistência interna ($\alpha = 0.93$), assim como as suas subescalas: 0.88 na subescala *Behavior/Negative Affect*; 0.85 na subescala *Affect/Behavioral Agression*; e 0.72 na subescala *Cognitive Negativism*.

4.4. LGB Knowledge and attitudes scale for heterosexuals (KASH) (Worthington, Dillon, & Becker-Schutte, 2005)

No que concerne ao corrente instrumento, este é composto por um total de 28 itens que pretendem medir as atitudes e os conhecimentos de pessoas heterossexuais face a pessoas homossexuais, lésbicas e bissexuais. O KASH é composto por um conjunto de cinco escalas que são elas: o Ódio (e.g. “As pessoas LGB merecem o ódio que recebem.” – item nº 28), o Conhecimento LGB (e.g. “Sinto-me competente para educar positivamente outras pessoas acerca das questões LGB” – item nº 2), os direitos civis (e.g. “Concordo que o casamento entre pessoas do mesmo sexo seja legal.” – item nº 9), os conflitos religiosos (e.g. “Guardo as minhas crenças religiosas com o objetivo de aceitar a população LGB.” – item nº10), e por fim, a escala referente à assertividade internalizada (e.g. “Exibiria um símbolo referente ao orgulho LGB (p.e. triângulo cor-de-rosa, arco-íris, etc.) para demonstrar o meu apoio à comunidade LGB). De referir que os 28 itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de sete pontos (1 – Nada característico meu nem dos meus pontos de vista, 7 – Muito característico meu e dos meus pontos de vista). Neste sentido, pontuações mais elevadas nas escalas relacionadas com o “Ódio” e os “Conflitos Religiosos” sugerem atitudes mais negativas para com pessoas não heterossexuais, em oposição quanto mais elevada for a pontuação obtida nas escalas “Conhecimento LGB”, “Direitos Civis” e “Assertividade internalizada”, maior o grau de

abertura e atitudes mais positivas face à comunidade LGB (Worthington, Dillon, & Becker-Schutte, 2005). O corrente instrumento evidencia boas qualidades psicométricas nas escalas “Conhecimento LGB” ($\alpha = 0.80$), “Ódio” ($\alpha = 0.78$), “Conflitos Religiosos” ($\alpha = 0.73$), “Direitos Civis” ($\alpha = 0.88$) e “Assertividade internalizada” ($\alpha = 0.74$), evidenciando uma boa consistência interna. De igual modo, no presente estudo, a consistência interna das escalas revelou-se satisfatória nas escalas “Conhecimento LGB” ($\alpha = 0.80$), “Ódio” ($\alpha = 0.76$), “Direitos Civis” ($\alpha = 0.72$) e “Assertividade internalizada” ($\alpha = 0.73$). Apenas a escala “Conflitos Religiosos” ($\alpha = 0.60$) revelou uma consistência interna razoável.

5. Procedimentos de recolha e de análise de dados

No que diz respeito aos procedimentos de recolha dos dados, recorreremos à plataforma *online* *Survio*, na qual foram colocados os instrumentos acima referidos e o questionário sociodemográfico (cf. anexo A), sendo que a presente recolha de dados principiou no mês de março e findou em maio.

Inicialmente, para o recrutamento da amostra necessária para a corrente investigação, procedemos à divulgação da mesma nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *LinkedIn*, sendo que posteriormente a esta divulgação, entramos em contato via correio eletrónico com os agrupamentos de escola do país, solicitando o encaminhamento e a divulgação junto dos/as docentes de 3ºciclo e Secundário (cf. anexo B). De salientar que foi colocado o consentimento informado (cf. anexo C) no início do questionário *online*, no qual era apresentado aos/às participantes os objetivos centrais da investigação e, ainda, informações referindo que a confidencialidade e o anonimato estavam garantidos. Relativamente à análise dos respetivos dados, estes foram inseridos numa base de dados e analisados a partir do programa de análise estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 25.0), através do recurso à análise de estatística descritiva e inferencial.

6. Resultados

Os resultados obtidos na corrente investigação serão apresentados e descritos neste ponto, seguindo a sequência dos problemas de investigação expostos anteriormente. Inicialmente apresentam-se as Tabelas 2, 3 e 4, que permitem verificar uma análise descritiva das variáveis da investigação. Adicionalmente, a Tabela 5 inclui uma análise descritiva do índice geral de homofobia/lesfobia. Posteriormente, serão apresentados os resultados relativos aos problemas de investigação. Por último, serão discutidos os resultados obtidos.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas da variável atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Mínimo | Máximo | Ponto médio | Média | Desvio padrão |
|--|--------|--------|-------------|-------|---------------|
| Atitudes de suporte à população LGB | 5.00 | 35.00 | 20.00 | 28.11 | 5.752 |
| Perceção negativa face à população LGB | 0.00 | 20.00 | 10.00 | 4.84 | 3.939 |
| Atitudes negativas face a homossexuais | 5.00 | 25.00 | 15.00 | 8.63 | 3.134 |
| Atitudes negativas face a lésbicas | 5.00 | 25.00 | 15.00 | 8.51 | 3.109 |

Através da consulta da Tabela 2 podemos verificar que os/as profissionais de ensino demonstram perceções negativas face à população LGB tendencialmente baixas, apresentando uma média próxima ao valor mínimo ($M=4.84$). De forma congruente, verificamos que a média da dimensão das atitudes de suporte a esta população encontra-se acima do ponto médio, revelando, por isso, elevados níveis de suporte por parte dos/as docentes ($M=28.11$).

Adicionalmente, ao compararmos a média da dimensão das atitudes negativas face a homossexuais ($M=8.63$) com a média da dimensão das atitudes negativas face a lésbicas ($M=8.51$), verificamos que ambas se encontram abaixo do ponto médio e que não apresentam diferenças significativas entre elas, revelando, por isso, que as atitudes negativas dos/as docentes não difere em relação a alunos homossexuais e a alunas lésbicas. Estes resultados permitem-nos, desde já, obter a resposta ao quarto problema de investigação (i.e., Será que as atitudes dos/as professores/as em relação a alunos homossexuais diferem das atitudes em relação a alunas lésbicas?).

Tabela 3.

Estatísticas descritivas da variável comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Mínimo | Máximo | Ponto médio | Média | Desvio padrão |
|---------------------------------------|--------|--------|-------------|-------|---------------|
| Comportamentos de ódio | 6 | 42 | 24 | 10.66 | 5.539 |
| Comportamentos de evitamento | 0 | 40 | 20 | 6.60 | 6.204 |
| Comportamentos agressivos e violentos | 0 | 40 | 20 | 5.46 | 5.907 |
| Comportamentos pró-sociais | 5 | 35 | 20 | 17.78 | 6.539 |

Examinando a Tabela 3, foi possível verificar que a média de todas as dimensões relativas à variável comportamentos se encontra abaixo do ponto médio. Assim, podemos verificar que os/as profissionais de ensino apresentam valores abaixo da média nas dimensões referentes comportamentos de ódio (M=10.66), de evitamento (M=6.60) e agressivos e violentos (M=5.46), próximos do valor mínimo, sugerindo que estes/as não recorrem a comportamentos de caráter negativo face à população LGB. De igual modo, a despeito de apresentarem um valor médio mais próximo do ponto médio (M=17.78), verificamos que a média da dimensão dos comportamentos pró-sociais é também baixa, demonstrando que os/as professores/as tendem a não evidenciar comportamentos sociais pró-ativos neste âmbito.

Tabela 4.

Estatísticas descritivas da variável conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Mínimo | Máximo | Ponto médio | Média | Desvio padrão |
|---------------|--------|--------|-------------|-------|---------------|
| Conhecimentos | 5 | 35 | 20 | 17.24 | 6.279 |

Através da consulta da Tabela 4, foi-nos possível verificar que os/as profissionais de ensino obtiveram um valor médio abaixo do ponto médio (M=17.24), demonstrando que, em média, esta amostra evidencia níveis tendencialmente baixos de conhecimento acerca da temática LGB.

Tabela 5.

Estatísticas descritivas do índice geral de homofobia/lesfobia

| | Mínimo | Máximo | Ponto médio | Média | Desvio padrão |
|--------------------|--------|--------|-------------|-------|---------------|
| Homofobia/Lesfobia | 0 | 100 | 50 | 59.14 | 15.609 |

No que concerne ao índice geral de homofobia e lesfobia, através da Tabela 5, verificamos que o mesmo encontra-se ligeiramente acima do ponto médio (M=59.14), demonstrando que os/as docentes apresentam níveis de homofobia e lesfobia consideráveis.

6.1. Influência dos conhecimentos dos/as professores/as nas atitudes e comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

Neste ponto são apresentados os resultados relativos ao primeiro problema de investigação (i.e., Será que os conhecimentos dos/as professores/as face às orientações não heterossexuais têm influência nas atitudes e nos comportamentos dos/as mesmos/as?) obtidos através do teste paramétrico de Correlação de Pearson (cf. Tabela 6).

Tabela 6.

Correlações entre a variável conhecimentos e as variáveis atitudes e comportamentos

| | | Conhecimentos |
|--|-----------------------|---------------|
| Atitudes de suporte à população LGB | Correlação de Pearson | .272** |
| | P | .000 |
| Perceções negativas face à população LGB | Correlação de Pearson | -.330** |
| | P | .000 |
| Atitudes negativas face a homossexuais | Correlação de Pearson | -.279** |
| | P | .000 |
| Atitudes negativas face a lésbicas | Correlação de Pearson | -.273** |
| | P | .000 |
| Comportamentos de ódio | Correlação de Pearson | -.069 |
| | P | .212 |
| Comportamentos de evitamento | Correlação de Pearson | -.240** |
| | P | .000 |
| Comportamentos agressivos e violentos | Correlação de Pearson | -.172** |
| | P | .002 |
| Comportamentos pró-sociais | Correlação de Pearson | .602** |
| | P | .000 |

** Correlação é significativa ao nível .01

De acordo com os resultados apresentados na tabela acima, verificou-se uma correlação significativa entre todas as variáveis em análise, à exceção da dimensão comportamentos de ódio. Assim, podemos verificar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre os conhecimentos dos/as profissionais de ensino e as atitudes de suporte à população LGB ($r=.272$; $p\leq.01$) e entre os conhecimentos dos/as docentes e os comportamentos pró-sociais ($r=.602$; $p\leq.01$). Como tal, concluímos que maior nível de conhecimentos da temática LGB está associado a atitudes e comportamentos mais positivos face às questões de orientação sexual dos/as alunos/as. Consistentemente, verificamos que existem correlações negativas estatisticamente significativas entre os conhecimentos dos/as professores/as e as perceções negativas face à população LGB ($r=-.330$; $p\leq.01$), as atitudes negativas face a homossexuais ($r=-.279$; $p\leq.01$) e a lésbicas ($r=-.273$; $p\leq.01$), os comportamentos de evitamento

($r=-.240$; $p\leq.01$), e os comportamentos agressivos e violentos ($r=-.172$; $p\leq.01$). Assim, verificamos que maior nível de conhecimentos da temática LGB está associado a menos percepções negativas face à população LGB, a menos atitudes negativas face a homossexuais e a lésbicas, a menos comportamentos de evitamento e a menos comportamentos agressivos e violentos. Adicionalmente, correlacionou-se a variável conhecimentos e o índice geral de homofobia/lesfobia, de modo a analisar a relação entre ambos. Na tabela 7 encontram-se os resultados obtidos.

Tabela 7.

Correlação entre a variável conhecimentos e o índice geral de homofobia/lesfobia

| | | Conhecimentos |
|--------------------|-----------------------|---------------|
| Homofobia/lesfobia | Correlação de Pearson | -.352** |
| | P | .000 |

** . Correlação é significativa ao nível .01

De acordo com os resultados obtidos, verificamos há uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre o nível de conhecimentos da temática LGB e o nível de homofobia/lesfobia ($r=-.352$; $p\leq.01$). Assim, maiores níveis de conhecimentos da temática LGB estão associados a menores níveis de homofobia e lesfobia.

6.2. Relação entre a faixa etária dos/as profissionais de ensino e as atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

A este ponto, avançamos para a apresentação dos resultados relativos ao segundo problema de investigação (i.e., Será que existe uma relação entre a faixa etária dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as?). Para responder a este problema recorreremos ao teste paramétrico de Correlação de Pearson, correlacionando-se o fator idade com as dimensões da variável atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as (cf. Tabela 8), com as dimensões da variável comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as (cf. Tabela 9) e com a variável conhecimentos da temática LGB (cf. Tabela 10).

Tabela 8.

Correlações entre a idade e a variável atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | | Idade |
|--|-----------------------|--------|
| Atitudes de suporte à população LGB | Correlação de Pearson | -.135* |
| | P | .014 |
| Perceções negativas face à população LGB | Correlação de Pearson | .156** |
| | P | .004 |
| Atitudes negativas face a homossexuais | Correlação de Pearson | .135* |
| | P | .014 |
| Atitudes negativas face a lésbicas | Correlação de Pearson | .121* |
| | P | .028 |

*. Correlação é significativa ao nível .05

**. Correlação é significativa ao nível .01

De acordo com o exposto na tabela 8, verificamos que existe uma correlação negativa, embora fraca, estatisticamente significativa, entre a idade dos/as profissionais de ensino e as atitudes de suporte à população LGB ($r=-.135$; $p\leq.05$). Deste modo, o resultado sugere que idades mais avançadas tendem a demonstrar menos atitudes de suporte à população LGB. De forma congruente, verificaram-se coeficientes de correlação positivos estatisticamente significativos, embora fracos, entre a idade dos/as docentes e as dimensões referentes às perceções negativas face à população LGB ($r=.156$; $p\leq.01$), às atitudes negativas face a homossexuais ($r=.135$; $p\leq.05$) e a lésbicas ($r=.121$; $p\leq.05$). Assim, verificamos que idades mais elevadas estão associadas a maiores níveis de perceções negativas face à população LGB e a mais atitudes negativas tanto em relação aos alunos homossexuais como às alunas lésbicas.

Tabela 9.

Correlações entre a idade e a variável comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | | Idade |
|---------------------------------------|-----------------------|--------|
| Comportamentos de ódio | Correlação de Pearson | .103 |
| | P | .061 |
| Comportamentos de evitamento | Correlação de Pearson | .156** |
| | P | .005 |
| Comportamentos agressivos e violentos | Correlação de Pearson | .095 |
| | P | .084 |
| Comportamentos pró-sociais | Correlação de Pearson | -.133* |
| | P | .015 |

*. Correlação é significativa ao nível .05

**. Correlação é significativa ao nível .01

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 9, embora se constate que são fracas, verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a idade dos/as docentes e a dimensão dos comportamentos de evitamento ($r=.156$; $p\leq.01$) e uma correlação

negativa estatisticamente significativa entre a idade dos/as professores/as e a dimensão dos comportamentos pró-sociais ($r=-.133$; $p\leq.05$). Estes resultados sugerem que idades mais avançadas estão associadas a um maior recurso a comportamentos de evitamento e à menor demonstração de comportamentos pró-sociais desta amostra. Em contrapartida, não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a idade dos/as profissionais de ensino e a manifestação de comportamentos de ódio, agressivos e violentos ($p>.05$).

Tabela 10.

Correlações entre a idade e a variável conhecimentos da temática LGB

| | | Idade |
|---------------|-----------------------|-------|
| Conhecimentos | Correlação de Pearson | .064 |
| | P | .248 |

No que concerne à dimensão dos conhecimentos da temática LGB, verificou-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a idade dos/as docentes e o seu nível de conhecimentos ($p>.05$). Neste sentido, a idade não parece ser um fator que se associe ao nível dos conhecimentos da temática LGB desta amostra. Contrariamente, o resultado expresso na Tabela 11 permite verificar que existe uma correlação, embora que fraca, positiva estatisticamente significativa entre a idade destes/as profissionais e o índice geral de homofobia/lesfobia ($r=.232$; $p\leq.01$). Verificamos, por isso, que idades mais avançadas estão associadas a maiores níveis de homofobia e lesfobia.

Tabela 11.

Correlações entre a idade e o índice geral de homofobia/lesfobia

| | | Idade |
|--------------------|-----------------------|--------|
| Homofobia/lesfobia | Correlação de Pearson | .232** |
| | P | .000 |

** . Correlação é significativa ao nível .01

6.3. Relação entre o género dos/as profissionais de ensino e as atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as

Para responder ao terceiro problema da corrente investigação (i.e., Será que existe uma relação entre o género dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as?), comparou-se os grupos dos

professores com o grupo das professoras nas diferentes variáveis em estudo. Para este efeito, recorreu-se ao teste t para amostras independentes.

Verificamos, por isso, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores e as professoras nas dimensões que constituem a variável atitudes, mais especificamente relativas às atitudes de suporte à população LGB ($t(182.564)=3.213$, $p\leq.01$), às perceções negativas face à população LGB ($t(172.220)=-4.233$, $p\leq.01$), às atitudes negativas face a homossexuais ($t(177.851)=-4.368$, $p\leq.01$) e a lésbicas ($t(180.721)=-3.869$, $p\leq.01$). Como tal, podemos aferir que as docentes tendem a evidenciar mais atitudes de suporte à população LGB ($M=28.87$) quando comparadas com os docentes ($M=26.59$). De forma congruente, os professores apresentam perceções face à população LGB ($M=6.22$) e atitudes face a homossexuais ($M=9.75$) e a lésbicas ($M=9.50$) mais negativas em comparação com as professoras (cf. Tabela 12).

Tabela 12.

Diferenças entre as atitudes dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Género | N | Média | Desvio padrão |
|--|-----------|-----|-------|---------------|
| Atitudes de suporte à população LGB | Feminino | 220 | 28.87 | 5.186 |
| | Masculino | 111 | 26.59 | 6.499 |
| Perceções negativas face à população LGB | Feminino | 220 | 4.14 | 3.376 |
| | Masculino | 111 | 6.22 | 4.575 |
| Atitudes negativas face a homossexuais | Feminino | 220 | 8.07 | 2.740 |
| | Masculino | 111 | 9.75 | 3.553 |
| Atitudes negativas face a lésbicas | Feminino | 220 | 8.02 | 2.765 |
| | Masculino | 111 | 9.50 | 3.511 |

De igual modo, foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas dimensões que constituem a variável comportamentos, nomeadamente nos parâmetros referentes aos comportamentos de ódio ($t(187.994)=-2.660$, $p\leq.01$), aos comportamentos de evitamento ($t(180.922)=-5.729$, $p\leq.01$), aos comportamentos agressivos e violentos ($t(161.720)=-4.297$, $p\leq.01$) e aos comportamentos pró-sociais ($t(202.931)=2.835$, $p\leq.01$). Os resultados obtidos e apresentados na Tabela 13 sugerem que os professores demonstram mais comportamentos de ódio ($M=11.86$), de evitamento ($M=9.41$) e comportamentos agressivos e violentos ($M=7.61$) quando comparados com o género feminino.

Complementarmente, verifica-se que as professoras evidenciam mais comportamento pró-sociais ($M=18.52$) em comparação com o grupo de docentes do género masculino.

Tabela 13.

Diferenças entre os comportamentos dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Género | N | Média | Desvio padrão |
|---------------------------------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Comportamentos de ódio | Feminino | 220 | 10.06 | 5.104 |
| | Masculino | 111 | 11.86 | 6.164 |
| Comportamentos de evitamento | Feminino | 220 | 5.18 | 5.361 |
| | Masculino | 111 | 9.41 | 6.798 |
| Comportamentos agressivos e violentos | Feminino | 220 | 4.37 | 4.822 |
| | Masculino | 111 | 7.61 | 7.168 |
| Comportamentos pró-sociais | Feminino | 220 | 18.52 | 6.247 |
| | Masculino | 111 | 16.32 | 6.879 |

Em contrapartida, e como é possível verificar na Tabela 14, os resultados obtidos revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos docentes e o grupo das docentes em relação aos conhecimentos demonstrados pela temática LGB ($t(329)=-.930$, $p=.353$).

Tabela 14.

Diferenças entre os conhecimentos dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Género | N | Média | Desvio padrão |
|---------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Conhecimentos | Feminino | 220 | 17.46 | 6.239 |
| | Masculino | 111 | 16.78 | 6.362 |

Por último, em termos do índice geral de homofobia e lesfobia, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise ($t(187.599)=-3.934$, $p\leq.01$). Como tal, podemos aferir que o grupo de docentes do género masculino apresenta valores médios de homofobia e lesfobia mais elevados ($M=64.07$) em comparação com o grupo de docentes do género feminino (56.65).

Tabela 15.

Diferenças entre o índice geral de homofobia/lesfobia dos professores e das professoras face à orientação sexual dos/as alunos/as

| | Género | N | Média | Desvio padrão |
|--------------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Homofobia/lesfobia | Feminino | 220 | 56.65 | 14.170 |
| | Masculino | 111 | 64.07 | 17.155 |

6.4. Relação entre o contacto com informação científica no domínio das orientações não-heterossexuais na formação académica e a importância atribuída à abordagem desta temática no contexto escolar

No que concerne ao quinto e último problema de investigação, através da consulta da Tabela 16 podemos verificar que uma parte significativa dos/as profissionais de ensino (80.4%) não contactou com informação científica no domínio da temática LGB no decorrer da sua formação académica.

Tabela 16.

Estatísticas descritivas da dimensão relativa ao contacto com informação científica relativa à temática LGB na formação académica dos/as docentes

| | N | Percentagem (%) |
|--|-----|-----------------|
| Teve contacto com informação científica relativa à temática LGB durante a formação académica | 65 | 19.6 |
| Não teve contacto com informação científica relativa à temática LGB durante a formação académica | 266 | 80.4 |

Adicionalmente, verificamos que a despeito da maioria dos/as docentes incluídos no corrente estudo considerar importante (39%) e muito importante (24.5%) a abordagem da temática LGB em contexto escolar, os resultados expostos na Tabela 17 permitem aferir que uma parte significativa desta amostra apresenta uma opinião ambivalente acerca desta mesma abordagem (28.7%). Apenas uma pequena parte da amostra considera nada (4.8%) ou pouco (3%) importante esta abordagem.

Tabela 17.

Estatísticas descritivas da dimensão importância atribuída à abordagem da temática LGB no contexto escolar pelos/as docentes

| | N | Percentagem (%) | Percentagem acumulada (%) |
|--------------------------------|-----|-----------------|---------------------------|
| Nada importante | 16 | 4.8 | 4.8 |
| Pouco importante | 10 | 3 | 7.9 |
| Nem muito nem pouco importante | 95 | 28.7 | 36.6 |
| Importante | 129 | 39 | 75.5 |
| Muito importante | 81 | 24.5 | 100 |

Com o intuito de analisar a relação entre o contacto com informação científica acerca da temática LGB durante a formação académica e a importância atribuída pelos/as profissionais de ensino à abordagem da mesma no contexto escolar, recorreu-se ao teste não-paramétrico Qui-Quadrado. Os resultados obtidos através do teste permitiram verificar que existe uma

associação significativa, embora baixa-moderada ($V^2=.218$), entre o contacto com a informação científica acerca da temática LGB durante a formação académica e a importância atribuída à sua abordagem em contexto escolar ($X^2(4)=15.735$, $p\leq.01$). Podemos, por isso, concluir que o contacto com informação científica acerca da temática LGB durante a formação académica exerce uma influência estatisticamente significativa na importância atribuída à abordagem desta temática em contexto escolar.

7. Discussão dos resultados

Tendo em consideração que o presente estudo se centrou em explorar as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos dos/as profissionais de ensino e no seguimento da apresentação dos resultados obtidos, este ponto dedicar-se-á à discussão dos mesmos.

No que concerne ao primeiro problema de investigação, procuramos perceber se os conhecimentos apresentados pelos/as docentes em relação à temática LGB estão associados às suas atitudes e aos seus comportamentos face à orientação sexual dos/as alunos/as. Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicialmente proposta e permitiram, por isso, verificar que um menor nível de conhecimentos face à temática LGB parece estar associado a atitudes e a comportamentos mais negativos por parte dos/as profissionais de ensino face à orientação sexual dos/as alunos/as. Como verificado em estudos anteriores (Brant, 2017; Milburn & Palladino, 2012), o baixo nível de conhecimentos evidenciado pelos/as professores/as não só no âmbito de materiais de ensino e curriculares, bem como em termos de habilidades e práticas eficazes na abordagem da temática em questão parecem estar associados a uma menor disposição para a inclusão destas questões em contexto sala de aula.

Adicionalmente, verificou-se uma associação significativa e positiva entre os conhecimentos e as atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais, sugerindo que os/as professores/as com mais conhecimentos na temática LGB tendem a demonstrar mais atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais a alunos/as LGB. Contudo, tendo em consideração

que a sexualidade e as questões da orientação sexual ainda se constituem um desafio para os/as profissionais de ensino, a temática LGB surge como um campo caracterizado por dúvidas e inseguranças para os/as mesmos/as (Larrabee & Morehead, 2010). Por último, através da análise da associação da variável conhecimentos e o índice geral de homofobia/lesfobia, os dados levam-nos a concluir que maiores níveis de conhecimentos neste domínio, estão associados a menores níveis de homofobia e lesfobia.

De modo a dar resposta ao segundo problema de investigação, procuramos verificar uma possível relação entre a faixa etária dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, os seus comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as. De forma complementar analisou-se a relação entre a idade e o nível de homofobia e lesfobia dos/as mesmos/as. Como previsto, os resultados obtidos na presente investigação sugerem que existe uma relação significativa entre as idades e as atitudes e comportamentos, verificando-se que idades mais avançadas estão associadas a maiores níveis de homofobia e lesfobia. De forma congruente verificou-se que idades mais avançadas tendem a ser predictoras de menores atitudes de suporte à população LGB e menores comportamentos pró-sociais. Estes resultados vão de encontro dos estudos existentes neste domínio, que destacam a faixa etária como um fator associado a atitudes e comportamentos negativos face às orientações não heterossexuais (Ciocca et al., 2015; Gato & Fontaine, 2013; Webb, Chonody, & Kavanagh, 2017).

Paralelamente, os resultados obtidos permitiram concluir que idades mais avançadas tendem, igualmente, a estar associadas a mais perceções negativas em relação à população LGB, mais atitudes negativas tanto a homossexuais como a lésbicas, e a um maior recurso a comportamentos de evitamento face a esta população. Os dados obtidos sugerem, ainda, que a idade dos/as docentes não está relacionada com a manifestação de comportamentos de ódio e recurso à violência. Estes resultados revelaram-se congruentes com o estudo desenvolvido por Pérez-Testor et al. (2010), no qual verificaram que apesar de idades mais avançadas serem

preditoras de níveis mais elevados de preconceito, este tende a ser manifestado de forma mais subtil e camuflada.

Por último, ao analisarmos de forma mais específica a variável conhecimentos da temática LGB, verificamos que a idade não parece estar associada ao nível de conhecimentos nesta área.

No que diz respeito ao terceiro problema de investigação, analisou-se a relação entre o género dos/as profissionais de ensino e as suas atitudes, os seus comportamentos e conhecimentos face à orientação sexual dos/as alunos/as. Para este efeito comparou-se o grupo dos professores com o grupo das professoras nas diferentes variáveis em estudo e, ainda, no índice geral de homofobia e lesfobia. Através dos resultados obtidos foi possível verificar que a hipótese inicialmente formulada para o presente problema parece ser corroborada, ou seja, os professores evidenciam níveis tendencialmente mais elevados de homofobia e lesfobia quando comparados com as professoras. Estes resultados mostram-se congruentes com as investigações desenvolvidas neste campo, no qual o género masculino tende a ser caracterizado como mais homofóbico e lesfóbico (Ellis, Kitzinger, & Wilkinson, 2003; Fisher et al., 2016; Hopwood & Connors, 2002; Nagoshi et al., 2008).

Ao analisarmos a relação entre o género dos/as professores/as e as suas atitudes face à orientação sexual dos/as alunos/as, foi possível verificar diferenças significativas entre os dois grupos, sugerindo que as professoras tendem a evidenciar mais atitudes de suporte à população LGB, enquanto que os professores tendem a manifestar perceções e atitudes mais negativas face a homossexuais e a lésbicas.

De forma congruente, através da análise da relação entre o género e a variável comportamentos, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. À semelhança dos resultados obtidos com a variável anterior, as professoras tendem a evidenciar mais comportamentos pró-sociais, enquanto os docentes tendem a

demonstrar mais comportamentos de ódio, de evitamento e agressivos e violentos quando comparados ao primeiro grupo. Estes resultados alcançados demonstram ser congruentes com a investigação desenvolvida na área (Birkett, & Espelage, 2014; Davies, 2004; Mata, Ghavami, & Wittig, 2009). Esta diferença poderá ser explicada pelos papéis sociais associados ao género masculino, grupo este ao qual é imposto socialmente que evidencie atitudes e comportamentos que espelhem a sua masculinidade e heterossexualidade. Assim, de forma a evitarem ser percecionados como homossexuais e a garantirem a correspondência aos papéis que lhes são impostos social e culturalmente, os homens tendem a manifestar atitudes e comportamentos mais homofóbicos (Kimmel, & Mahler, 2003; Korobov, 2004; Woodford, Silverschanz, Swank, Scherrer, & Raiz, 2012).

Adicionalmente, ao analisarmos de forma mais específica a temática LGB, verificamos que estas dimensões parecem não estar relacionadas, ou seja, que o género não parece estar associado ao nível dos conhecimentos nesta área.

De modo a dar resposta ao quarto problema de investigação, analisaram-se se as atitudes dos/as profissionais de ensino diferem em relação a alunos homossexuais quando comparadas às atitudes face a alunas lésbicas. Ao contrário do esperado, não foram verificadas diferenças significativas entre as dimensões das atitudes negativas face a homossexuais e a dimensão das atitudes negativas face a lésbicas, sugerindo que as atitudes dos/as docentes em relação a alunos homossexuais não difere das atitudes das alunas lésbicas. Neste sentido, a hipótese inicialmente formulada foi refutada. Os resultados das investigações utilizados para sustentar a hipótese inicial (Brewer, Wilson, & Habegger, 2016; Davies, 2004; Helms, & Waters, 2016; Herek, 2000), não se verificaram no presente estudo, uma vez que os resultados obtidos sugerem que os/as professores/as evidenciam as mesmas atitudes independentemente de se tratarem de alunos *gays* ou de alunas lésbicas.

Em relação ao quinto e último problema do estudo, tendo em consideração que uma das

variáveis em análise da corrente investigação é os conhecimentos dos/as profissionais de ensino em relação à temática LGB, consideramos o contato com informação científica no domínio das orientações sexuais no decorrer da sua formação académica enquanto dimensão desta variável. Procuramos, assim, perceber se o contato com a informação científica da temática LGB se relaciona com a importância atribuída à abordagem destas questões em contexto escolar.

Assim, verificamos que uma parte significativa da amostra não contactou com informação científica relativa à temática LGB no decorrer da sua formação académica (>80%). Adicionalmente, a despeito de verificarmos que a maioria considera importante a abordagem da temática LGB em contexto de sala de aula (39%), foi possível verificar que uma parte significativa da amostra apresenta uma resposta ambivalente acerca desta abordagem (28.7%). Segundo Costa, Pereira e Leal (2014), o estabelecimento de amizades e de proximidade com pessoas pertencentes à comunidade LGB surge como um fator associado à obtenção de conhecimentos relativamente a esta temática. Esta conclusão poderá explicar o motivo pelo qual a grande maioria dos/as professores/as não contactar com informação científica, mas ainda assim atribuir uma importância significativa à abordagem da temática LGB no contexto de sala de aula.

Deste modo, considerando os resultados obtidos a partir da análise da relação entre estas duas dimensões, verificou-se uma associação significativa entre ambas, sugerindo que o contacto com informação científica acerca da temática LGB durante a formação académica está associada à importância que os/as mesmos/as atribuem à abordagem desta temática em contexto escolar. Consideramos, por isso, que este resultado se constitui relevante para o conhecimento e intervenção na área, uma vez que enfatiza a importância da formação profissionais dos/as docentes não só para benefício próprio, mas também para benéficos dos/as seus/suas discentes. Esta afirmação surge congruente com o estudo levado a cabo por Sherwin e Jennings (2006), no qual analisaram o plano de estudos de futuros/as profissionais de ensino e verificaram que

40% dos planos de estudo não abordavam ou omitiam os tópicos relacionados com as questões da orientação sexual. No mesmo estudo foi possível verificar que esta omissão da temática LGB fazia com que os/as profissionais de ensino não atribuíssem uma importância significativa a esta abordagem no contexto escolar e, ainda, a que estes/as profissionais não se sentissem seguros para abordar e debater estas questões com os/as alunos/as.

Parte III – Considerações finais

A presente investigação procurou verificar as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos dos/as profissionais de ensino face à orientação sexual dos/as alunos/as. A partir dos resultados obtidos, tornou-se possível verificar a existência de atitudes negativas dos/as profissionais de ensino, relativamente aos/às alunos/as não heterossexuais, sendo que o mesmo se verificou na variável correspondente ao comportamento. Verificamos, assim, que as variáveis atitudes e comportamentos são condicionadas por fatores como a idade, o género e os conhecimentos.

No que concerne à relação da variável atitudes e comportamentos com a idade, foi possível constatar que idades mais avançadas evidenciavam mais atitudes e perceções negativas tanto em relação a alunos homossexuais com a alunas lésbicas e, ainda, uma maior utilização de comportamentos de evitamento face aos/às mesmos/as. Estes resultados sugerem, por isso, que os/as profissionais de ensino com mais idade recorrem a comportamentos homofóbicos e lesfóbicos mais subtis e camuflados para com os/as discentes (Pérez-Testor et al., 2010).

No que respeita à relação do género com as variáveis referentes às atitudes e comportamentos, tornou-se possível verificar que as professoras tendem a evidenciar, quando comparadas aos professores, mais atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais face aos/aos alunos/as não heterossexuais, em oposição os professores manifestam mais atitudes e comportamentos negativos face a estes/as alunos/as.

Relativamente à relação entre a variável atitudes e comportamentos com a variável conhecimentos, aferimos que o conhecimento condiciona estas variáveis em estudo. Deste modo, os/as participantes manifestaram escassos conhecimentos relativos à temática LGB e esta falta de conhecimentos é traduzida em atitudes e comportamentos menos positivos. Torna-se, por isso, pertinente destacar que esta ausência de conhecimentos pode ser explicada pela ausência do contato científico na formação destes/as professores/as, visto que a maioria da

amostra do presente estudo, revelou não ter contactado com a temática LGB na formação académica. Esta ausência de contato relativo ao fenómeno da orientação sexual verificada, permitiu-nos constatar que a mesma influencia uma futura (não) abordagem com os/as alunos/as da temática em contexto de sala de aula. Posto isto, uma vez que os conhecimentos apresentam um impacto direto nas atitudes e comportamentos, torna-se necessário que os planos de estudo dos/as futuros/as professores/as sejam mais inclusivos abordando temáticas referentes à orientação sexual. Ao implementar medidas mais inclusivas na formação académica dos/as professores/as, estas iram contribuir não só para o incremento do conhecimento destes/as profissionais, bem como para o dos/as seus/suas futuros/as alunos/as, uma vez que se sentiriam mais capazes de abordar estas questões em sala de aula, contribuindo para que este contexto educativo seja percebido por estes/as estudantes como sendo inclusivo e seguro para alunos/as homossexuais/lésbicas e bissexuais.

De forma a concluir o presente trabalho, torna-se pertinente realçar alguns aspetos. Assim, tendo em consideração que o contexto escolar se constitui um dos principais espaços de formação para a cidadania e um dos primeiros espaços de socialização das crianças e dos/as jovens, este torna-se um ambiente propício para a interação com a diversidade e para o desenvolvimento de princípios e de valores nos/as alunos/as (Oliveira, 2007). No entanto, as instituições de ensino e os/as docentes que delas fazem parte nem sempre se mostram preparados/as para lidar e/ou abordar questões ligadas com a sexualidade, mais especificamente com questões de orientação sexual, comprometendo a função que a escola assume de contribuir para a promoção de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade nos/as alunos/as (UNESCO, 2015).

Assim, é necessário ter em consideração que a falta de (in)formação dos/as docentes no domínio da sexualidade acaba por comprometer não só a futura formação dos/as seus/suas alunos/as nesse mesmo domínio, bem como o ambiente escolar para os/as estudantes LGB

(Gegenfurtner & Gebhardt, 2017) que, frequentemente, tendem a vivenciar situações de exclusão e a experienciar sentimentos de falta de pertença à escola (Pizmony-Levy, et al., 2018). Deste modo, de uma perspetiva promocional e preventiva, de forma a desenvolver as competências dos/as profissionais de ensino e, por conseguinte, a contribuir para a aprendizagem dos/as discentes, seria fundamental investir e assegurar que as temáticas LGB não só são incluídas na formação dos profissionais de educação, bem como garantir que estas temáticas e conteúdos são abordados e incluídos nos programas e currículos escolares.

No que diz respeito às limitações do presente estudo, é de referir que, a despeito da boa amostra, esta não é considerada como sendo representativa dos/as professores/as portugueses/a. Se fosse possível um acesso a uma amostra mais alargada, a investigação ficaria mais enriquecida. Outra limitação prende-se com o fato da orientação sexual dos/as participantes ser desconhecida, uma vez que esta pode-se constituir como um fator que influenciaria as respostas.

No que concerne à investigação futura, poderia ser importante caracterizar o preconceito subtil e camuflado verificado neste estudo, através da exploração dos comportamentos e as atitudes adotados, através de outros métodos como *focus group*. Seria, também, interessante perceber a perceção dos/as estudantes acerca das atitudes, dos comportamentos e dos conhecimentos dos/as professores/as face à orientação sexual. E poderia, igualmente, ser pertinente alargar a investigação a professores/as de outros níveis de ensino.

Referências bibliográficas:

- Alderson, K. G., Orzeck, T. L., & McEwen, S. C. (2009). Alberta high school counsellors knowledge of homosexuality and their attitudes toward gay males. *Canadian journal of Education, Alberta*, 32(1), 87-117.
- Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional Distress Among LGBT Youth: The Influence of Perceived Discrimination Based on Sexual Orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 1001–1014. doi:10.1007/s10964-009-9397-9
- Almeida, M. V. (2010). O Contexto LGBT em Portugal. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Orgs.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da igualdade de género* (pp.45-90). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- American Psychological Association (2008). *Answers to your questions for a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: American Psychological Association. Disponível em www.apa.org/topics/sorientation.pdf
- Ávila, R. (2018). *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels: International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth & Student Organisation (IGLYO). Disponível em https://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/05/Education_Report_April_2018-4.pdf
- Azevedo, A., Mariano, G. B., Matos, J., Martins, L., & Carmona, R. (2019). *Relatório do Projeto Educação LGBTI (2016-2018)*. Lisboa: Rede ex aequo. Disponível em https://www.rea.pt/relatorioprojetoeducacao/?fbclid=IwAR2X8jdmTx3DZmwujsGmc pN3ho454PWYNDCSzl0mYO8l9iOaXse2F_qZM1g

- Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual Orientation, Controversy, and Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45–101. doi:10.1177/1529100616637616
- Bartholomaeus, C., & Riggs, D. W. (2017). Whole-of-school approaches to supporting transgender students, staff, and parents. *International Journal of Transgenderism*, 18(4), 361–366. doi:10.1080/15532739.2017.1355648
- Birkett, M., & Espelage, D. L. (2014). Homophobic Name-calling, Peer-groups, and Masculinity: The Socialization of Homophobic Behavior in Adolescents. *Social Development*, 24(1), 184–205. doi:10.1111/sode.12085
- Borrillo, D. (2009). A Homofobia. In T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.15-46). Brasília: Letras Livres EdUnB.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bostwick, W. B., Boyd, C. J., Hughes, T. L., & McCabe, S. E. (2010). Dimensions of Sexual Orientation and the Prevalence of Mood and Anxiety Disorders in the United States. *American Journal of Public Health*, 100(3), 468–475. doi:10.2105/ajph.2008.152942
- Brant, C. A. R. (2017). How Do I Understand the Term Queer? Preservice Teachers, LGBTQ Knowledge, and LGBTQ Self-Efficacy. *The Educational Forum*, 81(1), 35–51. doi:10.1080/00131725.2016.1243744
- Brewer, P. R., Wilson, D. C., & Habegger, M. (2016). Wedding Imagery and Public Support for Gay Marriage. *Journal of Homosexuality*, 63(8), 1041–1051. doi:10.1080/00918369.2016.1150023

- Buston, K., & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24(1), 95–109. doi:10.1006/jado.2000.0366
- Butler, K. L. (1999). Prospective Teachers' Knowledge, Attitudes, and Behavior Regarding Gay Men and Lesbians.
- Carneiro, N. S. (2009), *Homossexualidades: Uma Psicologia Entre Ser, Pertencer e Participar*. Porto: Livpsic.
- Castillo, M., Rodríguez, V., Torres, R., Pérez, A., & Martel, É. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15, 197-204.
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Ciocca, G., Tuziak, B., Limoncin, E., Mollaioli, D., Capuano, N., Martini, A., ... Jannini, E. A. (2015). Psychoticism, Immature Defense Mechanisms and a Fearful Attachment Style are Associated with a Higher Homophobic Attitude. *The Journal of Sexual Medicine*, 12(9), 1953–1960. doi:10.1111/jsm.12975
- Clarke, E., Ellis, S., Peel, E., & Riggs, D. (2010). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Psychology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, C. G., Pereira, M. Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2010). Imagens sociais das pessoas LGBT. In: Nogueira, C., Oliveira, J., M. (Orgs.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 93-147). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Costa, P. A., Pereira, H., & Leal, I. (2014). “The Contact Hypothesis” and Attitudes Toward Same-Sex Parenting. *Sexuality Research and Social Policy*, 12(2), 125–136. doi:10.1007/s13178-014-0171-8
- Davies, M. (2004). Correlates of negative attitudes toward gay men: Sexism, male role norms, and male sexuality. *The Journal of Sex Research*, 41(3), 259–266.
- Day, J. K., Snapp, S. D., & Russell, S. T. (2016). Supportive, Not Punitive, Practices: Reduce Homophobic Bullying and Improve School Connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 416-425. doi:10.1037/sgd0000195
- Day, J. K., Ioverno, S., & Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of School Psychology*, 74, 29–43. doi:10.1016/j.jsp.2019.05.007
- Dessel, A. B. (2010). Effects of Intergroup Dialogue: Public School Teachers and Sexual Orientation Prejudice. *Small Group Research*, 41(5), 556–592. doi:10.1177/1046496410369560
- Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56, 136–144. doi:10.1016/j.adolescence.2017.02.002.
- Dykes, F. O., & Delport, J. L. (2017). Our voices count: the lived experiences of LGBTQ educators and its impact on teacher education preparation programs. *Teaching Education*, 29(2), 135–146. doi:10.1080/10476210.2017.1366976
- Ellis, S. J., Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (2003). Attitudes Towards Lesbians and Gay Men and Support for Lesbian and Gay Human Rights Among Psychology Students. *Journal of Homosexuality*, 44(1), 121–138. doi:10.1300/j082v44n01_07

- Fingerhut, A. W., Peplau, L. A., & Gable, S. L. (2010). Identity, minority stress and psychological well-being among gay men and lesbians. *Psychology & Sexuality, 1*(2), 101- 114. doi:10.1080/19419899.2010.484592
- Fisher, A. D., Castellini, G., Ristori, J., Casale, H., Giovanardi, G., Carone, N., ... Maggi, M. (2016). Who has the worst attitudes toward sexual minorities? Comparison of transphobia and homophobia levels in gender dysphoric individuals, the general population and health care providers. *Journal of Endocrinological Investigation, 40*(3), 263–273. doi:10.1007/s40618-016-0552-3w
- Fisher, E. S., & Komosa-Hawkins, K. (2013). *Creating Safe and Supportive Learning Environments: A Guide for Working With Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth and Families*. New York: Routledge Editor.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Flanders, S., Ladame, F., Carlsberg, A., Heymanns, P., Naziri, D., & Panitz, D. (2016). On the subject of homosexuality: What Freud said. *The International Journal of Psychoanalysis, 97*(3), 933–950. doi:10.1111/1745-8315.12520
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL.
- Frazão, P., & Rosário, R. (2008). O coming out de gays e lésbicas e as relações familiares. *Análise Psicológica, 1*(26), 25-45.

- Freud, S. (1953). Um caso de Histeria, Três ensaios sobre a Teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII*. Rio de Janeiro: Imago.
- Froda, S. M. (2016). Para uma educação inclusiva das minorias sexualmente distintas: a relevância da formação dos professores. *Revista de Estudos Aplicados em Educação, 1*(1), 108-122.
- Galupo, M. P., & Resnick, C. A. (2016). Experiences of LGBT Microaggressions in the Workplace: Implications for Policy. In T. Köllen (Ed.), *Sexual Orientation and Transgender Issues in Organizations* (pp.271–287). Switzerland: Springer.
- Galupo, M. P., Mitchell, R. C., & Davis, K. S. (2017). Face Validity Ratings of Sexual Orientation Scales by Sexual Minority Adults: Effects of Sexual Orientation and Gender Identity. *Archives of Sexual Behavior, 47*(4), 1241–1250. doi:10.1007/s10508-017-1037-y
- Garvey, J. C., Squire, D. D., Stachler, B., & Rankin, S. (2018). The impact of campus climate on queer-spectrum student academic success. *Journal of LGBT Youth, 15*(2), 89–105. doi:10.1080/19361653.2018.1429978
- Gato, J., & Fontaine, A. M. (2012). Atitudes face à diversidade sexual no contexto psicossocial, jurídico, da saúde e educativo. *Exedra, 6*, 81-103.
- Gato, J., & Fontaine, A. M. (2013). Anticipation of the sexual and gender development of children adopted by same-sex couples. *International Journal of Psychology, 48*(3), 244–253. doi:10.1080/00207594.2011.645484
- Gato, J., Fontaine, A. M., Leme, V. B. R., & Leme, A. A. (2015). Homofobia transatlântica: preconceito contra lésbicas e gays em Portugal e no Brasil. *Temas em Psicologia, 23*(3), 701-713.

- Gato, J., Leme, V. B. R., & Leme, A. A. (2010). Atitudes relativamente à homossexualidade em Portugal e no Brasil. *Fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*, 1-11.
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22(1), 215–222. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.002
- Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2018). LGBT bullying in school: perspectives on prevention. *Communication Education*, 67(4), 513–520. doi:10.1080/03634523.2018.1494846
- Greytak, E. A., & Kosciw, J. G. (2014). Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. *Teaching Education*, 25(4), 410–426. doi:10.1080/10476210.2014.920000
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C., & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers*. New York: GLSEN.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*, Barcelona: Laertes.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. doi:10.1080/13603116.2014.908965
- Harper, G. W., & Schneider, M. (2003). Oppression and Discrimination among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgendered People and Communities: A Challenge for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(3-4), 243–252. doi:10.1023/a:1023906620085

- Hegarty, P. (2010) A stone in the soup? Changes in sexual prejudice and essentialist beliefs among British students in a class on LGBT psychology. *Psychology & Sexuality*, 1(1), 3-20. doi:10.1080/19419891003634356
- Hegarty, P., & Massey, S. (2006). Anti-Homosexual Prejudice... as Opposed to What?. *Journal of Homosexuality*, 52(1-2), 47–71. doi:10.1300/j082v52n01_03
- Helms, J. L., & Waters, A. M. (2016). Attitudes Toward Bisexual Men and Women. *Journal of Bisexuality*, 16(4), 454–467. doi:10.1080/15299716.2016.1242104
- Herek, G. M. (1988) Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences, *The Journal of Sex Research*, 25(4), 451-477, doi: 10.1080/00224498809551476
- Herek, G. M. (2000). SexualPrejudice and Gender: Do Heterosexuals' Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Differ? *Journal of Social Issues*, 56(2), 251–266. doi:10.1111/0022-4537.00164
- Herek, G. M. (2009). Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework. In D. Hope (Ed.), *Contemporary perspectives on lesbian, gay and bisexual identities: The 54th Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 65–111). New York: Springer.
- Herek, G. M. (2010). Sexual Orientation Differences as Deficits: Science and Stigma in the History of American Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 693–699. doi:10.1177/1745691610388770
- Herek, G.M. (2002). Gender gaps in public opinion about lesbian and gay men. *Public Opinion Quarterly*, 66(1), 40-66. doi:10.1086/338409

- Hopwood, M., & Connors, J. (2002). Heterosexual Attitudes to Homosexuality. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 79–94. doi:10.1300/j041v14n02_07
- Hopwood, M., Cama, E., de Wit, J., & Treloar, C. (2019). Stigma, Anxiety, and Depression Among Gay and Bisexual Men in Mixed-Orientation Marriages. *Qualitative Health Research*, 00(0), 1-12. doi:10.1177/1049732319862536
- Hsieh, K. (2016). Preservice Art Teachers' Attitudes Toward Addressing LGBTQ Issues in Their Future Classrooms. *Studies in Art Education*, 57(2), 120–138. doi:10.1080/00393541.2016.1133193
- Hudson, W. W., & Ricketts, W. A. (1980). A Strategy for the Measurement of Homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5(4), 357–372. doi:10.1300/j082v05n04_02
- ILGA Portugal (2018). *Relatório Anual 2018: Discriminação contra Pessoas LGBTI+*. Disponível em https://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA_relatorio_discriminacao_2018_jun19.pdf
- Kaniuka, A., Pugh, K. C., Jordan, M., Brooks, B., Dodd, J., Mann, A. K., ... Hirsch, J. K. (2019). Stigma and suicide risk among the LGBTQ population: Are anxiety and depression to blame and can connectedness to the LGBTQ community help?. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 23(2), 205–220. doi:10.1080/19359705.2018.1560385
- Kelleher, C. (2009). Minority stress and health: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) young people. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(4), 373-379. doi:10.1080/09515070903334995

Kimmel, M. S., & Mahler, M. (2003). Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439–1458. doi:10.1177/0002764203046010010)

Kite, M. E., & Bryant-Lees, K. B. (2016). Historical and Contemporary Attitudes Toward Homosexuality. *Teaching of Psychology*, 43(2), 164–170. doi:10.1177/0098628316636297

Korobov, N. (2004). Inoculating Against Prejudice: A Discursive Approach to Homophobia and Sexism in Adolescent Male Talk. *Psychology of Men & Masculinity*, 5(2), 178–189. doi:10.1037/1524-9220.5.2.178

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Disponível em <https://www.glsen.org/article/2017-national-school-climate-survey>

Larrabee, T. G., & Morehead, P. (2010). Broadening Views of Social Justice and Teacher Leadership: Addressing LGB Issues in Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 37-52.

Lei nº 1/2004 (2004, julho, 24). *Diário da República nº 173/2004 – Série I*. Assembleia da República. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/506783>

Lei nº 2/2016 (2016, fevereiro, 29). *Diário da República nº 41/2016 – Série I*. Assembleia da República. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/73740375>

Lei nº 9/2010 (2010, maio, 31). *Diário da República nº 105/2010 – Série I*. Assembleia da República. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/332460>

- Marshal, M. P., Dietz, L. J., Friedman, M. S., Stall, R., Smith, H. A., McGinley, J., ... Brent, D. A. (2011). Suicidality and Depression Disparities Between Sexual Minority and Heterosexual Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Adolescent Health, 49*(2), 115–123. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.02.005
- Massey, S. G. (2009). Polymorphous Prejudice: Liberating the Measurement of Heterosexuals' Attitudes Toward Lesbians and Gay Men. *Journal of Homosexuality, 56*(2), 147–172. doi:10.1080/00918360802623131
- Mata, J., Ghavami, N., & Wittig, M. A. (2009). Understanding Gender Differences in Early Adolescents' Sexual Prejudice. *The Journal of Early Adolescence, 30*(1), 50–75. doi:10.1177/0272431609350925
- Mathies, N., Coleman, T., McKie, R. M., Woodford, M. R., Courtice, E. L., Travers, R., & Renn, K. A. (2019). Hearing “that’s so gay” and “no homo” on academic outcomes for LGBQ+ college students. *Journal of LGBT Youth, 16*(3), 255–277. doi:10.1080/19361653.2019.1571981
- 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*(3), 221–234. doi:10.1080/14681811.2014.979341
- 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, I. H., Luo, F., Wilson, B. D. M., & Stone, D. M. (2019). Sexual Orientation Enumeration in State Antibullying Statutes in the United States: Associations with Bullying, Suicidal Ideation, and Suicide Attempts Among Youth. *LGBT Health, 6*(1), 9-14. doi:10.1089/lgbt.2018.0194

- Milburn, W., & Palladino, J. (2012). Preservice Teachers' Knowledge, Skills, and Dispositions of LGBTQ Bullying Intervention. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 16, 86-100.
- Mitchell, M., Gray, M., & Beninger, K. (2014). Tackling homophobic, biphobic and transphobic bullying among school-age children and young people. London: Natcen.
- Moleiro, C., Pinto, N., Oliveira, J. M. D., & Santos, M. H. (2016). *Violência doméstica: boas práticas no apoio a vítimas LGBT: guia de boas práticas para profissionais de estruturas de apoio a vítimas*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., ... & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Moradi, B., Mohr, J. J., Worthington, R. L., & Fassinger, R. E. (2009). Counseling psychology research on sexual (orientation) minority issues: Conceptual and methodological challenges and opportunities. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 5–22. doi:10.1037/a0014572
- Morrison, M. A., & Morrison, T. G. (2002). Development and Validation of a Scale Measuring Modern Prejudice Toward Gay Men and Lesbian Women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15–37. doi:10.1300/j082v43n02_02
- Nagoshi, J. L., Adams, K. A., Terrell, H. K., Hill, E. D., Brzuzy, S., & Nagoshi, C. T. (2008). Gender Differences in Correlates of Homophobia and Transphobia. *Sex Roles*, 59(7-8), 521–531. doi:10.1007/s11199-008-9458-7

- Naphy, W. (2004). *Born to be Gay: a History of Homosexuality*. Stroud: Tempus.
- Nicolosi, J. (2016). What Freud Really Said about Homosexuality and Why. *Journal of Human Sexuality*, 7, 24-42.
- Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, discurso e género. *Psicologia*, 15(1), 43-65.
- Nogueira, C., & Oliveira, J. M. (2010). Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Orgs.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 9-17). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Ohito, E. O., & Oyler, C. (2017). Feeling Our Way Toward Inclusive Counter-Hegemonic Pedagogies in Teacher Education. In L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice*, (pp.183-198). United Kingdom: Springer.
- Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação* (2ªEd.). Porto: Legis Editora.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento de equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Page, M. L. (2017). From Awareness to Action: Teacher Attitude and Implementation of LGBT-Inclusive Curriculum in the English Language Arts Classroom. *SAGE Open*, 7(4), 1-15. doi:10.1177/2158244017739949.
- Payne, E. C., & Smith, M. (2011). The Reduction of Stigma in Schools: A New Professional Development Model for Empowering Educators to Support LGBTQ Students. *Journal of LGBT Youth*, 8(2), 174–200. doi:10.1080/19361653.2011.563183

- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Sala, J. L. C., Castillo, J. A., Salamero, M., ... Segarra, S. (2010). Teachers' Attitudes and Beliefs about Homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(01), 138–155. doi:10.1017/s1138741600003735
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, M. I. V. (2007). *Os Valores na Família e na Escola: Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora
- Pizmony-Levy, O., Freeman, C., Moleiro, C., Nunes, D., Gato, J., & Leal, D. (2018). *Estudo nacional sobre o ambiente escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017*. Lisboa: ILGA Portugal. Disponível em <http://enae.ilga-portugal.pt/>
- Price-Feeney, M., Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2018). Health Indicators of Lesbian, Gay, Bisexual, and Other Sexual Minority (LGB+) Youth Living in Rural Communities. *The Journal of Pediatrics*, 205, 236-243. doi:10.1016/j.jpeds.2018.09.059
- Puchner, L., & Klein, N. A. (2011). The Right Time and Place? Middle School Language Arts Teachers Talk about Not Talking about Sexual Orientation. *Equity & Excellence in Education*, 44(2), 233–248. doi:10.1080/10665684.2011.563182.
- Rawlings, V. (2016). *Gender Regulation, Violence and Social Hierarchies in School: 'Sluts', 'Gays' and 'Scrubs'*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Rhodebeck, L. (2017). Issue-Relevant Values and Opinions About Gay Rights: Beyond Equality and Morality. *Journal of Homosexuality*, 65(3), 379–405. doi:10.1080/00918369.2017.1317476
- Robinson, M. J., Van Esch, C., & Bilimoria, D. (2017). Bringing Transgender Issues Into Management Education: A Call to Action. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 300-313. doi:10.5465/2015.0355

- Romero, A. P., Shaw, A. M., & Conron, K. J. (2019). *Gun Violence Involving Sexual and Gender Minorities in the United States: A Review of Research Findings and Needs*. Los Angeles, CA: The Williams Institute.
- Russell, S. T. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, 39(39), p. 123-138. doi:10.1590/S0104-40602011000100009
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental Health in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12(1), 465–487. doi:10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153
- Russell, S. T., & McGuire, J. K. (2008). The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 133-149). New York: Oxford University Press.
- Rutherford, K., McIntyre, J., Daley, A., & Ross, L. E. (2012). Development of expertise in mental health service provision for lesbian, gay, bisexual and transgender communities. *Medical Education*, 46(9), 903–913. doi:10.1111/j.1365-2923.2012.04272.x
- Safren, S. A., & Heimberg, R. G. (1999). Depression, hopelessness, suicidality, and related factors in sexual minority and heterosexual adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 859–866. doi:10.1037/0022-006x.67.6.859
- Sánchez, M. I., Martínez, G. R., González G. D., & Rodríguez, A. J. (2019). School bullying in compulsory and advanced secondary education: Determining factors in its intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 1-15. doi:10.3390/ijerph16050750

- Sherwin, G., & Jennings, T. (2006). Feared, Forgotten, or Forbidden: Sexual orientation topics in secondary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 17(3), 207–223. doi:10.1080/10476210600849664
- Shilo, G., & Mor, Z. (2014). The Impact of Minority Stressors on the Mental and Physical Health of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths and Young Adults. *Health & Social Work*, 39(3), 161–171. doi:10.1093/hsw/hlu023
- Shilo, G., & Savaya, R. (2012). Mental Health of Lesbian, Gay, and Bisexual Youth and Young Adults: Differential Effects of Age, Gender, Religiosity, and Sexual Orientation. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 310–325. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00772.x
- Smith, K. T. (1971). Homophobia: A Tentative Personality Profile. *Psychological Reports*, 29(3), 1091–1094. doi:10.2466/pr0.1971.29.3f.1091
- Sprott, R. A., & Benoit Hadcock, B. (2018). Bisexuality, pansexuality, queer identity, and kink identity. *Sexual and Relationship Therapy*, 33(1-2), 214–232. doi:10.1080/14681994.2017.1347616
- Stanley, L. (1992). Romantic Friendship? Some Issues in Researching Lesbian History and Biographt. *Women's History Review*, 1(2), 193-216. doi: 10.1080/0961202920010201
- Stravakou, P. A., Lozgka, E. C., & Melissopoulos, S. (2018). The influence of values on educational administration: The School Principals' prespective. *International Journal of Education and Research*, 6(4), 147-160.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Swanson, K., & Gettinger, M. (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
- Swim, J. K., Pearson, N. B., & Johnston, K. E. (2007). Daily Encounters with Heterosexism. *Journal of Homosexuality, 53*(4), 31–48. doi:10.1080/00918360802101179
- Ullman, J. (2016). Teacher positivity towards gender diversity: exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex Education, 17*(3), 276–289. doi:10.1080/14681811.2016.1273104
- UNESCO (2015). From insult to inclusion: Asia-Pacific report on school bullying, violence, and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity. Bangkok: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235414>
- UNESCO. (2012). *Education sector responses to homophobic bullying*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>.
- Uzefovsky, F., Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2015). Values in Middle Childhood: Social and Genetic Contributions. *Social Development, 25*(3), 482–502. doi:10.1111/sode.12155
- Valente, M. O. (2016). *A Educação para os Valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Van Anders, S. M. (2015). Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities via Sexual Configurations Theory. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1177–1213. doi:10.1007/s10508-015-0490-8
- Van der Star, A., & Bränström, R. (2015). Acceptance of sexual minorities, discrimination, social capital and health and well-being: a cross-European study among members of same-sex and opposite-sex couples. *BMC Public Health*, 15(1), 1-11. doi:10.1186/s12889-015-2148-9
- Webb, S. N., Chonody, J. M., & Kavanagh, P. S. (2017). Attitudes Toward Same-Sex Parenting: An Effect of Gender. *Journal of Homosexuality*, 64(11), 1583–1595. doi:10.1080/00918369.2016.1247540
- Wilton, T. (2004). *Sexual (Dis)Orientation: gender, sex, desire and self-fashioning*. New York: Palgrave McMillan
- Woodford, M. R., & Kulick, A. (2014). Academic and Social Integration on Campus Among Sexual Minority Students: The Impacts of Psychological and Experiential Campus Climate. *American Journal of Community Psychology*, 55(1-2), 13–24. doi:10.1007/s10464-014-9683-x
- Woodford, M. R., Silverschanz, P., Swank, E., Scherrer, K. S., & Raiz, L. (2012). Predictors of Heterosexual College Students' Attitudes Toward LGBT People. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 297–320. doi:10.1080/19361653.2012.716697
- World Health Organization (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. Geneva: World Health Organization. Disponível em https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1.

Worthington, R., Dillon, F., & Becker-Schutte, A. (2005). Development, reliability, validity of the lesbian, gay, and bisexual knowledge and attitude scale for heterosexuals (LGB-KASH). *Journal of Counseling Psychology*, 52, 104-118.

Wright, L. W., Adams, H. E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the Homophobia Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 337-347.

Wyatt, T. J., Oswalt, S. B., White, C., & Peterson, F. L. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 171-185.

Anexo A.

Questionário sociodemográfico

Questionário sociodemográfico

1. **Idade:** _____

2. **Sexo:** Feminino 1 Masculino 2

3. **Ciclo de ensino leciona:** 3º ciclo 1 Secundário 2

4. **Habilitações académicas:** Licenciatura Mestrado Outras (pós-graduação, doutoramento)

5. **Ano de conclusão do curso:** _____

6. **Tempo total de serviço docente:** _____

7. **Em que zona do país leciona:** Norte Centro Área Metropolitana de Lisboa Alentejo Algarve Região Autónoma da Madeira Região Autónoma dos Açores

8. **Tipo de instituição de ensino:** Pública Privada

9. **Disciplinas lecionadas:** _____

10. **Tem familiares e/ou amigos/as que pertencentes à comunidade LGB (lésbicas, gays e bissexuais)?** Sim Não Não sei

11. **Ao longo da sua formação académica no ensino superior contactou com informação científica sobre a temática da homossexualidade, lesbianismo e bissexualidade?** Sim Não

Se sim, em que circunstâncias contactou com a temática (disciplina, conferência, etc.)? _____

12. **Já realizou, por iniciativa própria, alguma formação relacionada com as questões LGB (lésbicas, gays e bissexuais)?** Sim Não

13. **Nas disciplinas que leciona aborda temáticas relacionadas com as questões LGB (lésbicas, gays e bissexuais)?** Sim Não

Se não, considera importante a abordagem destas temáticas? Sim Não Não sei

Anexo B.

Pedido de colaboração e autorização para a recolha de dados juntos dos/as profissionais de
ensino

Exmo(a) Sr(a) Diretor(a),

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados, no âmbito de um projeto de investigação, junto de professores/as do 3º ciclo e Secundário sobre a Diversidade sexual no contexto escolar: Atitudes, Conhecimentos e Comportamentos dos/as docentes face aos/às alunos/as LGB.

Sou estudante do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação, sob a orientação de Francisco Machado e de Carla Peixoto e Melo de Carvalho. Esta investigação tem como objetivo analisar as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos dos/as professores/as de 3º ciclo e Secundário face à orientação sexual dos/as alunos/as. Assim, para a concretização deste estudo, venho solicitar a V. Exa a colaboração e a autorização para o contacto com os/as professores/as da instituição que dirige, responsáveis pela docência de turmas do 3ºciclo e ensino secundário para responderem a um conjunto de questões relacionadas com as suas atitudes, conhecimentos e comportamentos face à orientação sexual dos/as seus/as alunos/as. Note-se que a participação nesta investigação não acarreta quaisquer custos ou prejuízo tanto para a vossa instituição, como para os/as professores/as da instituição.

A participação dos/as professores/as do 3º ciclo e do ensino secundário implica apenas o preenchimento de um questionário online que ocupará, no máximo, 20 minutos, e que pode ser encontrado em (endereço do questionário *online*).

Importa reforçar que todas as informações recolhidas são confidenciais, incluindo a identidade do/a profissional e da instituição onde trabalha.

Agradeço a atenção disponibilizada e conto com a V. indispensável colaboração.

Melhores cumprimentos,

A mestranda,

Inês Francisca Carvalho Vieira

Anexo C.

Consentimento informado

Consentimento informado

Eu, Inês Francisca Carvalho Vieira, gostaria de convidá-lo/a a participar na investigação que estou a desenvolver para a minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, a qual está sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e a co-orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho. Esta investigação tem como objetivo analisar as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos dos/as professores/as face à orientação sexual dos/as seus/as alunos/as, que até à data estão a desempenhar funções no 3º ciclo e Secundário.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação na presente investigação através da resposta a um conjunto de questões relacionadas com as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos relativos à orientação sexual. A sua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos. Importa ainda referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos (incluindo a instituição onde exerce funções), respeitando o Código Ético da Ordem dos Psicólogos Portugueses, os quais serão utilizados unicamente para fins de investigação.

A equipa de investigação coloca-se à sua disposição para eventuais esclarecimentos através do e-mail inesfcvieira@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

A mestranda,

(Inês Vieira)