

Departamento de Psicologia

**O Papel Mediador do Sentimento de Segurança e Pertença no Efeito do  
Bullying Homofóbico na Vida Académica e no Self dos/as Jovens Estudantes  
LGB**

Emanuel Diogo Nunes Freitas

Dissertação a submeter como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Doutora Carla Moleiro, Professora Associada,  
ISCTE-IUL

Coorientadora:

Doutora Helena Carvalho, Professora Associada (com Agregação),  
ISCTE-IUL

30 de setembro de 2019

## Agradecimentos

Este trabalho só foi possível ter chegado a bom porto graças a um conjunto de pessoas que contribuíram de tantas formas, e por isso torna-se imprescindível realçar os seus nomes, como forma de agradecimento.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora **Carla Moleiro**, a minha orientadora que desde início aceitou esta tarefa de me orientar durante esta longa jornada, que sempre me ajudou a ultrapassar contratemplos, se mostrou sempre disponível para esclarecer dúvidas e dar uma palavra de incentivo.

Em segundo lugar, à Professora Doutora **Helena Carvalho**, pela sua preciosa ajuda, sempre com reflexões exímias que me ajudaram a melhorar e aperfeiçoar todo o trabalho por mim desenvolvido. Pelas mensagens inspiradoras, pelas conversas que me davam alento e motivação para continuar.

Ao Doutor **Jorge Gato**, do Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, à **Daniela Leal**, Assistente de investigação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e ao **Telmo Fernandes**, da Associação ILGA Portugal que se mostraram disponíveis para que pudesse utilizar a base de dados, de modo a que desse continuidade ao estudo do Bullying Homofóbico.

À minha querida **Mãe** que sempre me apoiou, deu palavras de motivação e sempre incentivou ao longo de todo este percurso a continuar a trabalhar para que me pudesse formar em Psicologia. E não menos importante ao meu **irmão e irmãs** que sempre acreditaram que iria chegar ao fim desta etapa, pelas palavras de carinho e pela disponibilidade em ouvir os meus desabafos e angústias.

Por fim, aos/as meus/minhas colegas e amigos/as, à **Tatiana Pereira**, à **Maria Gama**, à **Marina Pereira**, à **Beatriz Alvarenga**, ao **Pedro Da Silva Dias** e ao **Rodrigo Figueiredo** um muito obrigado, pelas palavras de motivação para nunca desistir, pelo carinho e dedicação que sempre me foi dado por vós.

Um muito obrigado

## Resumo

O bullying homofóbico nas escolas afeta o sentimento de segurança e pertença dos/as jovens estudantes LGB na comunidade escolar, com diversos impactos. O objetivo deste estudo foi compreender se a existência de práticas discriminatórias, de um currículo não inclusivo e se o sentimento de segurança e de pertença funcionam como fatores que podem operar como fatores acumulativos de risco nos/as jovens LGB que sofrem de bullying homofóbico. Deste modo, foi recolhido um questionário online, tendo sido validados 562 participantes de Portugal (15 aos 21 anos). Os resultados revelaram que o sentimento de segurança dos/as jovens LGB funciona como variável mediadora da relação do bullying homofóbico com o absentismo, bem como o desempenho académico. Ainda foi possível concluir que o sentimento de pertença medeia a relação entre o bullying e a baixa autoestima dos/as estudantes. São discutidos os resultados e as implicações para as políticas na educação.

Palavras-chave: Bullying Homofóbico, Práticas Discriminatórias, Currículo não Inclusivo, Sentimento de Segurança e Pertença

Códigos PsycINFO

**2980** Sexual Behavior & Sexual Orientation

**3020** Group & Interpersonal Processes

## Abstract

Homophobic bullying in schools affects the sense of safety and belonging to young LGB students in the school community, with various impacts. The aim of this research was then to understand whether the existence of non-discriminatory policies, a non-inclusive curricula, a sense of security and a sense of belonging operate as factors that can function as accumulative risk factors for LGB young people who suffer from homophobic bullying. Thus, an online questionnaire was used and 562 participants from Portugal (15 to 21 years old) participated. The results showed that the feeling of safety of LGB young people acts as a mediator of the relationship between homophobic bullying and absenteeism as well as academic performance. It was also possible to conclude that the feeling of belonging mediates the relationship between bullying and student's low self-esteem. The outcomes and implications for policy in education are discussed.

**Keywords:** Homophobic Bullying, Discriminatory Practices, Non-inclusive Curricula, Feeling of Security and Belonging

**PsycINFO Classification Categories:**

**2980** Sexual Behavior & Sexual Orientation

**3020** Group & Interpersonal Processes

## Índice Geral

1. <b>Introdução</b> .....	1
2. <b>Enquadramento teórico</b> .....	3
2.1 Bullying.....	3
2.2 Orientação sexual, Identidade de Género e Expressão de Género .....	5
2.3 Bullying Homofóbico .....	7
2.4 Prevalência do Bullying Homofóbico.....	10
2.5 Consequências do Bullying Homofóbico.....	11
2.6 Enquadramento legal em Portugal.....	13
2.7 Ambiente escolar e o bullying homofóbico .....	14
2.8 Políticas não discriminatórias e Currículo Inclusivo .....	16
2.9 Sentimento de Segurança .....	19
2.10 Sentimento de pertença .....	20
3. <b>Objetivos e Hipóteses</b> .....	23
4. <b>Método</b> .....	25
4.1 Participantes .....	25
4.2 Procedimentos .....	27
4.3 Instrumento.....	28
4.4 Medidas .....	29
4.5 Análise de dados .....	31
5. <b>Resultados</b> .....	32
5.1 Estatística descritiva e correlações .....	32
5.2 Moderação das práticas discriminatórias e do currículo não inclusivo .....	34
5.3 Mediação do sentimento de pertença e do sentimento de segurança.....	35
6. <b>Discussão</b> .....	39

7. Referências .....	45
8. <b>Anexos</b> .....	57
8.1 Moderações .....	57
8.2 Mediações.....	59

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Variáveis de caracterização.....	26
<b>Tabela 2</b> - Estatística descritiva, fiabilidade e correlação das variáveis .....	33
<b>Tabela 3</b> - Regressão da perceção do sentimento de insegurança sobre o bullying homofóbico e na moderadora “currículo não inclusivo” .....	34
<b>Tabela 4</b> - Regressão da perceção do sentimento de segurança sobre o bullying homofóbico e na moderadora “práticas discriminatórias” .....	35
<b>Tabela 5</b> - Mediação do sentimento de segurança na relação entre bullying homofóbico com as variáveis dependentes.....	36
<b>Tabela 6</b> - Mediação do sentimento de pertença na relação entre bullying homofóbico com a baixa autoestima .....	37

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Modelo de Escolas Seguras e Apoiantes (National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2009).....	15
---	----

## 1. Introdução

A literatura tem evidenciado que a violência escolar é um problema social difuso dentro e fora das escolas (Muijs, 2017). Uma dessas formas de violência é o bullying (Olweus, 1993; Smith *et al.*, 1999; Berkowitz, 2014), uma vez que não só viola o direito essencial de todos/as jovens de se sentirem seguros, como também afeta toda a comunidade escolar (Smith *et al.*, 1999). Apesar do bullying não ser um fenômeno recente descrito na literatura, continua a ser persistente e preocupante no contexto escolar. Embora não existam evidências sobre o aumento da sua prevalência, também não existem acerca da sua diminuição (Muijs, 2017). Apesar de qualquer aluno/a poder vir a sofrer de bullying, existem evidências que os/as alunos/as com maior probabilidade de experienciar este tipo de comportamentos são todos aqueles que são observados como não heterossexuais (UNESCO, 2012).

O bullying homofóbico é um tipo específico de bullying, que embora não exista consenso sobre a sua definição, as principais características podem explicar a vitimização homofóbica, ou seja crenças, atitudes, estereótipos, ações negativos e consequências (Cowie & Jennifer, 2008). Estas características estão assentes nas premissas da homonegatividade e do heterossexismo (Pereira, 2013). Este tipo de bullying está associado ao bullying no geral (e.g. agressões físicas, verbais, diretas ou indiretas) mas revestido de teor homofóbico (António, 2011).

É evidente que o ambiente escolar nas últimas décadas se tem revelado, na literatura, como um fator importante para o bem-estar biopsicossocial e académico dos/as jovens LGB (Lésbica, Gay, Bissexual) e restante comunidade escolar (alunos/as, professores e estudantes) (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014). Este construto tem sido correlacionado a um corpo crescente de investigações, por explicar as taxas de abandono, insucesso escolar, e absentismo (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; National School Climate Center, 2014; Williams, Schneider, Wornell, Langhinrichsen-Rohling, 2018; Kosciw *et al.*, 2014).

Nota-se ainda que o sentimento de pertença à escola tem sido correlacionado a um corpo crescente de estudos ligados ao bullying em jovens LGB (McLaren, Schurmann, & Jenkins, 2015; Diaz, Kosciw, & Greytak, 2010; Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Robinson, Bansel, Denson, Ovenden, & Davies, 2014; Elze, 2003).

Strunz (2015) evidenciou que o sentimento de pertença se tem mostrado correlacionado com a baixa autoestima dos/as jovens que sofrem de qualquer forma de intimidação em contexto escola. Deste modo, a diminuição da autoestima das vítimas de bullying LGB pode ser agravada pelo fato destes jovens muitas vezes sentirem que não fazem parte do contexto em que estão enquadrados, acabando por se sentir pouco apoiados pela comunidade escolar.

A partir do racional teórico supracitado pretende-se com o presente estudo compreender o papel da existência de políticas discriminatórias, de um currículo (não) inclusivo, do sentimento de insegurança, e do sentimento de pertença nas experiências escolares de jovens LGB. Mais especificamente, ambicionamos avaliar como estas variáveis podem operar como fatores acumulativos de risco nos/as jovens LGB que sofrem de bullying homofóbico.

Assim, o presente trabalho está organizado do seguinte modo. No próximo capítulo, encontra-se uma revisão teórica na qual serão abordadas algumas temáticas (e.g. políticas antibullying, currículo inclusivo, sentimento de segurança, sentimento de pertença) que vão ao encontro das hipóteses de trabalho e que permitem ao leitor ter uma visão mais ampla do bullying homofóbico e as consequências que resultam de uma vitimização repercutida no tempo. De seguida, serão apresentados no método, uma descrição dos/as participantes, do instrumento, medidas e procedimentos que permitiram ao leitor conhecer como é que o estudo foi elaborado e que diretrizes seguiu. Na seção dos resultados, foram testados modelos de mediação e moderação com o intuito de testar as hipóteses do presente estudo. Por fim, na discussão serão discutidos os resultados deste estudo e apresentados algumas limitações e propostas de futuras investigações.

## **2. Enquadramento teórico**

A literatura tem evidenciado que a violência escolar é um problema social difuso dentro e fora das escolas (Muijs, 2017). Uma dessas formas de violência é o bullying (Berkowitz, 2014; Olweus, 1993; Smith et al., 1999), uma vez que não só viola o direito essencial de todas as crianças e jovens de se sentirem seguras, como também afeta toda a comunidade escolar (Smith et al., 1999). Apesar do bullying não ser um fenómeno recente descrito na literatura, continua a ser persistente e preocupante no contexto escolar, que embora não existem evidências sobre o aumento da sua prevalência, também não existem acerca da sua diminuição (Muijs, 2017).

### **2.1 Bullying**

A perpetuação da violência no contexto escolar tem vindo a ser uma temática cada vez mais polemizada e, como tal, o interesse e pesquisa destas ocorrências tem vindo a aumentar com o passar dos anos. Este é um fenómeno que já não é recente, e apesar da escola durante anos não ser vista como um local potencialmente perigoso para as crianças e os jovens que a frequentavam, foi apenas na década de 70 que se iniciou o debate sobre esta temática (Neto, 2005). Neste sentido, apesar de estarmos familiarizados com este problema, só nos últimos anos é que começou a ter maior relevo, não só a nível nacional como internacional.

O bullying é um fenómeno complexo grupal, social e dinâmico que transcende a cultura, o género, idade ou a etnia (Sansone & Sansone, 2008; Simon & Nail, 2013). Embora exista um vasto número de expressões na língua portuguesa que definam o conceito, como “agressão”, “intimidação”, “vitimização”, “provocação”, “coação” (Carvalhosa, Lima, Matos, 2001:523; Pereira, 2000:122; Matos & Carvalhosa, 2001:3), ainda existe pouco consenso, e por isso recorreu-se ao conceito original “bullying” (Olweus, 1993).

De acordo com Olweus (1993:9), o “bullying” refere-se a quando “um/a aluno/a é intimidado/a e exposto/a, de forma reiterada, sistemática ao longo do tempo, a ações negativas”. Estas podem ser cometidas sob forma de empurrões, socos, beliscões, ou verbalmente, sob forma de ameaças, provocações, insultos, ou rumores pejorativos. Similarmente, Serrate (2007) refere que o bullying pode perpetrar estas ações sem o uso

da palavra ou do contato físico, através de caretas, gestos obscenos, ou excluindo/isolando intencionalmente alguém de um grupo (Serrate, 2007).

O bullying na sua essência pressupõe um desequilíbrio ou relação assimétrica de forças (física ou psicológica) entre o/a aluno/a que está exposto às ações negativas versus o/a aluno/a ou grupo agressor (bully) que as gera (Olweus, 1993), ou seja, o/a aluno/a que sofre as ações negativas, não só deve ter dificuldades em defender-se, como sentir-se em situação de inferioridade em relação aos/as alunos/as ou grupo de alunos/as que o intimidam (Serrate, 2007).

O bullying pode assumir diferentes configurações, como: o bullying “direto” que se assume sob forma de um ataque direto (que pode ser do tipo físico, verbal ou sexual) à própria à vítima, e o bullying indireto que se baseia em rumores difamatórias e de exclusão social deliberada de um indivíduo ou grupo (Olweus, 1993; Serrate, 2007). Estes dois tipos de bullying geralmente podem ocorrer em diferentes períodos de tempo (e.g. intervalo, antes ou depois das aulas) (Green, 2008 citado por António, 2011).

Quando definimos as figuras de vítima e agressor no contexto de bullying, também falamos do perfil caracterizante que as distingue. As vítimas carregam um papel que lhe foi designado pelo agressor ou grupo de agressores e que sistematicamente é insultado, humilhado e ridicularizado (Olweus, 1993). Os/As alunos/as que são vítimas, de um modo geral, são mais ansiosas, cautelosas, sensíveis, calmas e inseguras do que a maioria dos/das estudantes em geral (Olweus, 1993). Estas tendem a ter baixa autoestima, uma imagem negativa de si e das situações e, na maioria das vezes sentem-se envergonhadas (Olweus, 1993). Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996) salientaram que as vítimas são mais rejeitadas e menos aceites socialmente pelos seus pares, contrariamente aos/as agressores/as que são agentes dominantes que exercem violência de forma reiterada e intencional a outra criança/jovem.

Olweus (1993) identifica o agressor (fisicamente mais forte) como um indivíduo dominante, agressivo, impulsivo, com grandes dificuldades de diálogo e de negociação, com falta de empatia pelos outros e com uma visão positiva sobre si e sobre a violência (Olweus, 1993). Apresenta dificuldade em controlar a raiva e um elevado nível de hostilidade que faz com que percecionem/interpretem as relações que estabelece com os outros como causadoras de conflito (Serrate, 2007).

Carvalhosa, Lima e Matos (2001) reforçam no seu estudo que as vítimas e os agressores tendem a se relacionar pior com os pais, quando comparado com os/as jovens que não se encontram envolvidos no bullying. Os mesmos autores salientam que os agressores e vítimas evidenciam perturbações psicológicas (e.g. depressão) e ainda sintomas físicos. Os agressores, quando comparado com as vítimas e os/as jovens não envolvidos, tendem a consumir mais drogas, álcool e tabaco. As vítimas são o grupo mais novo da escola e com menor escolaridade, já os provocadores ou agressores são o grupo mais velho e tem mais escolaridade. Além disso, os agressores, quando comparados com as vítimas tem uma atitude desfavorável face à escola e as vítimas são os que apresentam menores expectativas de futuro (Carvalhosa et al., 2001).

Não obstante, em contexto de bullying, não existem apenas os papéis de vítima e de agressor, uma vez que este é por si só um fenómeno grupal e dinâmico que envolve outros agentes. Salmivalli e colaboradores (1996) identificaram mais 4 papéis que os/as jovens podem assumir em contexto de bullying, dos quais se destaca o papel de reforçador/incentivador do agressor (que reforçam positivamente o agressor), o de assistente do agressor (participam no episódio de bullying mas não o iniciam), o de espetador (não se envolvem diretamente ou por vezes fingem não estar a observar o acontecimento) e de defensor da vítima (que auxiliam e a apoiam). Nansel e colaboradores (2001) evidenciaram que aproximadamente 29.9% dos/as jovens relatou estar envolvido no bullying, no qual 13.0% como agressor/a, 10.6% como vítima e 6.3% ambos (agressor-vítima). Um estudo desenvolvido por António, Pinto, Pereira, Farcas e Moleiro (2012) mostrou que 57% das situações foram presenciadas por mais pessoas que não estavam envolvidas na situação de vitimização, onde 32% das pessoas não fizeram nada para parar a situação, 22% riram-se e 17% dos/as participantes que presenciaram pediram ao agressor para parar com a agressão.

## **2.2 Orientação sexual, Identidade de Género e Expressão de Género**

Surgem acrónimos associados a movimentos sociais como forma de luta das disparidades sociais ligadas às questões da orientação sexual, identidade de género e expressão de género. Acrónimos como LGB, LGBT e LGBTQI+, que traduzem: Lésbica, Gay, Bissexual, Transexualidade, Questionado, Queer e Intersexo (APA, 2015).

O conceito de orientação sexual tem sido explanado na literatura pela sua controvérsia por não ser simples a sua definição, como se poderia esperar (Savage & Harley, 2009). Segundo Hollander (2000) a orientação sexual retrata uma disposição predominante de uma pessoa envolver-se sexualmente ou emocionalmente por um indivíduo do mesmo sexo, diferente ou de ambos os sexos. Contudo a APA (2015) definiu orientação sexual como um padrão duradouro de atração romântica, emocional e/ou sexual de um indivíduo por outra pessoa do mesmo sexo, diferente ou ambos. Por outras palavras, a orientação sexual está relacionada às relações interpessoais que refletem as necessidades de uma pessoa estar vinculada a outra por amor ou estabelecer algum laço de intimidade (APA, 2015). Contudo, este conceito é dispor do comportamento sexual, por não ser sinónimo da atividade sexual de um indivíduo, ou seja, apesar de uma pessoa identificar-se com uma determinada orientação sexual isso não significa que a consuma em práticas sexuais (Oliveira, 2010).

Entende-se a heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade como as três dimensões globalmente associadas a orientação sexual, em que: a) a heterossexualidade compreende atração e o envolvimento sexual e emocional por uma pessoa do sexo diferente; b) a homossexualidade pela o desenvolvimento de uma ligação amorosa e atração sexual por uma pessoa do mesmo sexo; c) a bissexualidade pelo envolvimento emocional, amoroso e atração sexual por pessoas de ambos os sexos (homens e mulheres) (Marshall & Hernandez, 2013; Mayo, 2007).

A transexualidade é compreendida como indivíduos que não se identificam com o sexo atribuído à nascença, mas com o sexo diferente ao seu (APA, 2008). Estas pessoas podem manifestar esta identificação por meio de comportamento, linguagem, vestimenta associadas ao sexo de identificação como forma de espelhar a verdadeira perceção do seu género (Marshall & Hernandez, 2013). A identidade de género é um elemento importante na definição da identidade geral do indivíduo e está também relacionado com o papel de género, uma vez que esta se manifesta a partir de demonstrações externas da personalidade, ou seja, de uma aglutinação de fatores ambientais, que estão substanciadas a cada género (homem e mulher), por fatores observáveis dentro de cada sociedade (e.g. aparência e comportamento estereotipados) (Ghosh & Pataki, 2015).

A expressão de género pode explicar o bullying homofóbico, uma vez que este é um conceito que se refere a forma/ modo como um indivíduo se manifesta e age para

expressar o seu género (APA, 2008). Contudo, pode ou não espelhar a sua identidade de género e ou traduzir os papéis de género socialmente imposto pela sociedade (APA, 2008).

É de salientar que os termos “Questioning” e “Queer” surgem associados a nomenclaturas de orientação sexual, de identidade de género e expressão de género. Os indivíduos “Questioning” são sujeitos que estão num processo de exploração por estarem numa fase de dúvida em relação a sua orientação sexual ou identidade de género (Marshall & Hernandez, 2012). Não obstante, “Queer” é um termo “guarda-chuva” utilizado para expressar a identidade de género ou orientação sexual dos indivíduos, que estão em incongruência com as normas sociais predominantemente impostas (APA, 2015).

### **2.3 Bullying Homofóbico**

Apesar de qualquer aluno/a poder vir a sofrer de bullying, existem evidências que os/as alunos/as com maior probabilidade de experienciar este tipo de comportamentos são todos aqueles que são observados como não heterossexuais, como por exemplo os/as jovens LGB (UNESCO, 2012). Nesse sentido falamos do bullying homofóbico, ou seja, um tipo específico de bullying, que embora não exista consenso sobre a sua definição as principais características (e.g. crenças, atitudes, estereótipos, ações negativas e consequências) podem explicar a vitimização homofóbica (Cowie & Jennifer, 2008). Além disso, esta forma de vitimização está assente nas premissas da homonegatividade e do heterossexismo (Pereira, 2013). Este tipo de bullying está associado ao bullying no geral (e.g. agressões físicas, verbais, diretas ou indiretas) mas revestido de teor homofóbico (António, 2011).

De acordo com O’Higgins-Norman (2008), a vitimização homofóbica pode ser dividida em dois subtipos de comportamento: o bullying que sustenta a heteronormatividade do ambiente escolar, alusivo às expectativas de papel de género (masculino vs. feminino); e o bullying que pressupõe a perseguição direta dos/as jovens LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais).

A natureza do bullying homofóbico está assente na homonegatividade e no heterossexismo, que se traduz numa forma de preconceito, acompanhado de sentimentos de aversão, nojo e desconforto, sob forma de antipatia sustentada numa generalização rígida, sentida ou expressa por um individuo desse grupo (Pereira, 2013).

A homofobia abarca globalmente a existência de estereótipos, crenças e a prática de comportamentos negativos das pessoas heterossexuais para com as pessoas cuja sua orientação sexual (e.g. LGB) não corresponde a dominante (heteronormatividade) (Wright, Adams & Bernat, 1999; Pereira, 2013). Compreender a homonegatividade ou homofobia é refletir sobre os padrões sociais impostos pela sociedade, uma vez que a sociedade assume a heterossexualidade como a única premissa adotável, e por isso a única vivência praticável e admissível numa dada sociedade. É nesse sentido que as escolas assumem uma postura heteronormativa (Pereira, 2013), na qual orientam a sua prática e intervenção por serem um sistema de interação social.

Em todo o mundo, o conceito de homofobia tem sido alvo de investigação por ser um preditor da violência nas escolas. Porém, este ainda é pouco conhecido e alvo de pouca intervenção nas escolas de todo o mundo, apesar de existirem vários estudos que evidenciem um impressionante número de consequências resultantes deste tipo de intimidação (Poteat & Espelage, 2007; Poteat, Scheer, Mereish, 2014; Hershberger et al., 1997; Rivers & Duncan, 2009; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Kosciw et al., 20014; Russell, et al., 2011; Bansel, Denson, Ovenden, Davies, 2014; Elze, 2003).

O bullying baseado no estigma compreende uma sobreposição entre bullying e discriminação, em que este é motivado pelo estigma social, em que abarca um conjunto de comportamentos distintos (e.g. ofender, bater) dirigido a jovens LGB (NASEM, 2016). Este está assente numa forte reprovação de crenças ou características de uma cultura heteronormativa (NASEM, 2016). Assim, falar de discriminação é assumir a negação às pessoas LGB ou grupos a igualdade/equidade no tratamento de que eles possam vir a precisar/desejar (Pereira, 2013).

Segundo Goodboy e Martin (2018), a educação é o recurso mais eficaz de prevenção do bullying homofóbico. Porém, atualmente as escolas apresentam uma educação baseada em crenças, preconceitos e na transmissão de ideologias heteronormativas às crianças e aos/as jovens, tornando a educação uma das principais causas do bullying homofóbico, uma vez que as crianças e jovens utilizam esta aprendizagem nas interações com os seus grupos de pares (Goodboy & Martin, 2018).

De acordo com Khyatt (2006), as escolas refletem os princípios de género e de sexualidade educando os/as alunos/as de modo intencional (e.g. com políticas

discriminatórias e currículos) ou não intencionais (e.g. valores e crenças promovidos por professores, funcionários, etc.) nas expectativas concomitantes de comportamento de género e de uma sexualidade tida como heteronormativa. Por exemplo, as intencionalidades de práticas discriminatórias estabelecem e mantêm barreiras (e.g. com sanções e punições) que obrigam os/as estudantes LGB a se comportarem de forma “cuidadosa” e “natural” (Goodboy & Martin, 2018).

Em Portugal, um estudo desenvolvido por António e colaboradores (2012) ressaltou que a discriminação baseada no carácter heteronormativo do contexto/ambiente escolar está presente no seio das escolas portuguesas, pelo que é visível que a discriminação experienciada pelos jovens vítimas LGB leva a que estes jovens se sentam mais inseguros e pouco integrados na sua escola e comunidade (António et al., 2012).

Vários estudos têm demonstrado que as escolas estão entre os espaços sociais em que os jovens LGB tem maior probabilidade de sofrer de abusos homofóbicos verbais e físicos comparativamente aos sofridos na sua comunidade ou em casa (Hillier et al., 2010). Os resultados obtidos pela Associação ILGA Portugal (2016), através do Observatório da Discriminação, evidenciaram que a grande maioria das situações de homofobia ocorreram em contextos e espaços públicos, das quais 16.15% sucedeu na escola e 12.59% sofreu discriminação ou agressões por parte dos/as colegas de escola.

A estigmatização social associada a não-heterossexualidade pode levar a uma diminuição dos laços sociais dos/as jovens adolescentes com os seus pares e familiares, resultando numa redução do suporte social percebido (Williams et al., 2005). Desse modo, a falta de suporte social e o aumento da vitimização homofóbica são experiências negativas que constituem por si só fatores de risco significativos para o desajustamento emocional e comportamental dos/as jovens das minorias sexuais. Ou seja, a vitimização e o suporte social mediam a relação entre a orientação sexual e os sintomas psicológicos (Safren & Heimberg, 1999).

Poteat e Espelage (2005) mostraram que a vitimização homofóbica também pode ser vivenciada por pessoas heterossexuais pelo facto de estas poderem ser percebidas como homossexuais, devido as expectativas tradicionais do papel esperado por cada género (masculino versus feminino). Adams e colaboradores (2004)

demonstraram que o bullying homofóbico nem sempre é levado como um assunto sério pela comunidade escolar, particularmente pelos professores, que chegam a percebê-lo como uma reação “natural” entre os jovens e, portanto, menos grave e preocupante do que o bullying em geral.

#### **2.4 Prevalência do Bullying Homofóbico**

A prevalência do bullying homofóbico nas escolas é evidenciada por uma diversidade de estudos nacionais e internacionais que revelam a magnitude deste fenômeno. Se observarmos o contexto internacional, os registros da intimidação/vitimização são elevados (Akahtar, 2011, Kosciw et al., 2010, Kosciw et al., 2014).

Um estudo realizado em 2011 revelou que 23% dos/das alunos/as de escolas públicas (entre os 12-18 anos) descreveram ter sido alvo de bullying e com isso sentiram-se mais inseguros (Roberts, Kemp, & Truman, 2013). Outro estudo constatou que 28% das estudantes (entre os 12-18 anos) relataram ser intimidados dentro do recinto escolar (Centers for Disease Control and Prevention, 2012).

Um estudo realizado na Bélgica, com uma amostra de 1562 jovens que frequentaram a escola nos últimos três anos (gays, lésbicas e bissexuais), revelou que 48% sofreu de insultos/provocações, 48% foi alvo de chacota, 39% agredido verbalmente, 23% fisicamente, 21% teve medo e, 36% excluído/isolado (Vincke & Stevens, 1999 citado por Takács, 2006).

Singh e colaboradores (2015) mostraram que não só os/as alunos/as relataram não se sentir seguros na sua escola, devido a sua orientação sexual, 40% devido à sua expressão de gênero, como também, mais de 60% afirmaram que denunciaram a situação mas não obtiveram apoio, nem nenhuma medida interventiva foi tomada por parte da escola.

No Reino Unido, um estudo realizado com uma amostra de 1145 jovens de escolas secundárias, concluiu que 65% dos/as jovens sofreu de bullying direto, 97% ouviram ofensas homofóbicas, e 35% dos/a jovens afirmou não se sentir seguro/a ou aceite na escola (Akahtar, 2011).

Em relação aos EUA, um estudo revelou que 88.9% dos jovens LGB ouviram a expressão “gay” usada de forma depreciativa, 40.1% foi agredida fisicamente e 18.8% foi assaltado (Kosciw et al., 2010). Outro estudo sinalizou que 55.5% dos/as estudantes

LGB afirmou que existiam práticas discriminatórias na sua escola e que 65.2% já as tinha experienciado (Kosciw et al., 2014).

Em Portugal, se analisarmos o contexto nacional sobre esta temática constata-se que ainda são escassos os estudos que avaliam o panorama do bullying homofóbico. Contudo, os dados fornecidos pelo relatório de 2010 da Rede ex-aequo – associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes, através do Observatório de Educação demonstraram que os indivíduos entre o início da adolescência e o início da idade adulta são os que mais queixas apresentam de bullying homofóbico nas escolas e, em particular, em grandes centros urbanos (como exemplo, Lisboa com 43% das queixas recebidas e 12% em Setúbal) (Rede Ex-Aequo, 2010).

Costa, Pinto, Pereira e Pereira (2015) demonstraram que a prevalência da vitimização homofóbica tende em aumentar ao longo da escolaridade, ou seja, a ocorrência deste tipo de intimidação aumentou do 7º para o 9º ano (2.3% versus 7.1%), sendo os rapazes do 9º ano as principais vítimas quando comparado com o grupo das raparigas (11.5% versus 2.6%). Além disso, são os rapazes que mais sofrem de bullying homofóbico comparativamente as raparigas que menos sofrem, como podemos verificar no estudo feito por António e colaboradores (2012) que sugere os rapazes foram os que mais níveis percentuais de vitimização apresentaram (56.4%), por comparação com as raparigas (43.6%).

De acordo com António (2011), os comportamentos homofóbicos ocorrem com maior frequência fora da escola (67%) do que no recinto/recreio escolar (28%). Ainda, os rapazes foram os que apresentaram maiores nível médios de violência psicológica e de vitimização (56.1%) quando comparados com as raparigas (António, 2011).

## **2.5 Consequências do Bullying Homofóbico**

De facto, ao avaliarmos todos os factos sobre a vitimização dos/as jovens em virtude da sua orientação sexual, atingimos um patamar fulcral dado que a sua perpetuação leva que os jovens venham a sofrer consequências nefastas.

O modelo do stress minoritário de Meyer (2003) fornece uma lente através da qual é possível analisar e compreender o bullying homofóbico. Este modelo postula que as pessoas que não fazem parte dos grupos majoritários vivenciam situações stressoras relacionados com as estruturas opressivas, que encontram como resultado da sua

posição de desvantagem (Meyer, 2003). A vitimização, a discriminação, o preconceito e a violência experienciada pelos jovens LGB contribui negativamente para a sua saúde ou para o aparecimento de problemas psicológicos (Burton, Marechal, Chisolm, Sucato & Friedman, 2012). Assim, este modelo pode ser usado como uma estrutura para examinar a opressão e os resultados negativos subsequentes vividos por indivíduos de minorias sexuais. Estes resultados negativos incluem consequências para a vida académica dos/as jovens LGB (e.g. absentismo, mau desempenho académico) ou efeitos psicológicos nefastos (e.g. baixa autoestima, etc.).

Vários estudos apontam alguns efeitos psicossociais negativos, como: baixa autoestima, medo ou fobia, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimentos de culpa e vergonha, perturbações alimentares, consumo de drogas, ou a prática de comportamentos sexuais de risco (Austin et al., 2009; Russell, et al., 2011). As experiências crónicas do bullying homofóbico em contexto escolar estão também relacionadas com os sintomas de stress pós-traumático, de ideação suicida e de suicídio, e de automutilação na idade adulta (Hershberger et al., 1997; Rivers & Duncan, 2009).

Denota-se que, para além dos efeitos psicossociais, os efeitos na vida académica dos/as jovens LGB devem ser considerados/as, uma vez que afetam não só o desempenho académico dos/as jovens como também a frequência de idas às aulas (absentismo).

A UNESCO (2012) alertou que a exposição à vitimização homofóbica desencadeia nos/as jovens outros comportamentos, como são o caso de absentismo escolar, abandono escolar e até mesmo défices de desempenho e rendimento escolar.

De acordo com Strunz (2015), o bullying homofóbico afeta negativamente o absentismo e o desempenho académico dos/as jovens LGB, uma vez que estes sentem-se inseguros/as na escola. O que leva a que faltem com maior frequência a escola e tenham pior desempenho académico (Poteat, Mereish, DiGiovanni & Koenig, 2011). Varjas e colaboradores (2008) reforçam estes dados ao mostrarem no seu estudo que os/as jovens de minorias sexuais que sofrem vitimização homofóbica são quatro vezes mais propensos a faltar à escola, por causa da vitimização. Um outro estudo mostrou que os jovens LGB tinham cinco vezes mais probabilidade de faltar à escola por se sentirem inseguros (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009).

Robinson, Bansel, Denson, Ovenden e Davies (2013), no seu estudo sobre o ambiente escolar das escolas australianas, mostraram que os jovens vítimas de bullying homofóbico apresentavam níveis mais baixos de concentração nas aulas (32.6%), piores notas às disciplinas (23.5%) e absentéismo (21.4%).

## **2.6 Enquadramento legal em Portugal**

As questões ligadas à orientação sexual e a identidade de género contribuem para o debate da minimização da homofobia e transfobia em contexto escolar (Carvalho, 2012).

Esta temática, aliada à premissa da não discriminação em função da orientação sexual, foi institucionalizada e contextualizada legislativamente a 6 de agosto, na Lei n.º 60/2009, que consagra um regime de obrigatoriedade da aplicação na Educação Sexual dos projetos educativos das Escolas do País, em que a carga horária aplicada deve ser adequada a cada nível de ensino (e.g. não inferior a 6 horas para o 1º e 2º ciclo e nem inferior a 12 horas para o 3º ciclo) (Artigo 5.º). Esta lei apresenta ainda objetivos importantes nas questões LGBT, como: a) fomentar “o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” e b) “a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual” (Artigo 2º).

Recentemente, a fim de assegurar o direito à autodeterminação da identidade e expressão de género e à proteção das características sexuais das pessoas no sistema educativo, foi aprovado a adoção de medidas: a) de promoção da não discriminação; b) mecanismos de intervenção a respeito de situações de risco; c) contextos de proteção adequadas à expressão e identidade de género e a d) a formação adequada de todos os profissionais das escola, com intuito de viabilizar a inclusão das pessoas LGBT como método de integração socioeducativa (Lei n.º 38/18, de 7 de agosto).

O plano de estratégias para a Igualdade e a Não Discriminação, n.º 61/2018, atualmente em vigor (2018 e 2030) propõe o debate, o combate à discriminação e a violência em função da orientação sexual, identidade e expressão de género, como se observa: “a eliminação dos estereótipos e práticas homofóbicas, bifóbicas, transfóbicas e interfóbicas”. Em contexto escolar foi pensado como estratégia a “distribuição de Guiões de Educação, Género e Cidadania” para todos os ciclos de ensino (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018).

Segundo um estudo desenvolvido pela organização internacional IGLYO em 2018, Portugal apresenta boas premissas e políticas nas questões da orientação sexual, identidade, expressão de género e características sexuais. Contudo, foi claro que ainda o país requer mecanismos de intervenção e atuação de combate à discriminação de base neste âmbito, pelo que apresenta uma percentagem de 54.5 em 100, posicionando-se em 15º lugar no ranking dos 57 países incluídos na amostra do estudo (Ávila, 2018).

## **2.7 Ambiente escolar e o bullying homofóbico**

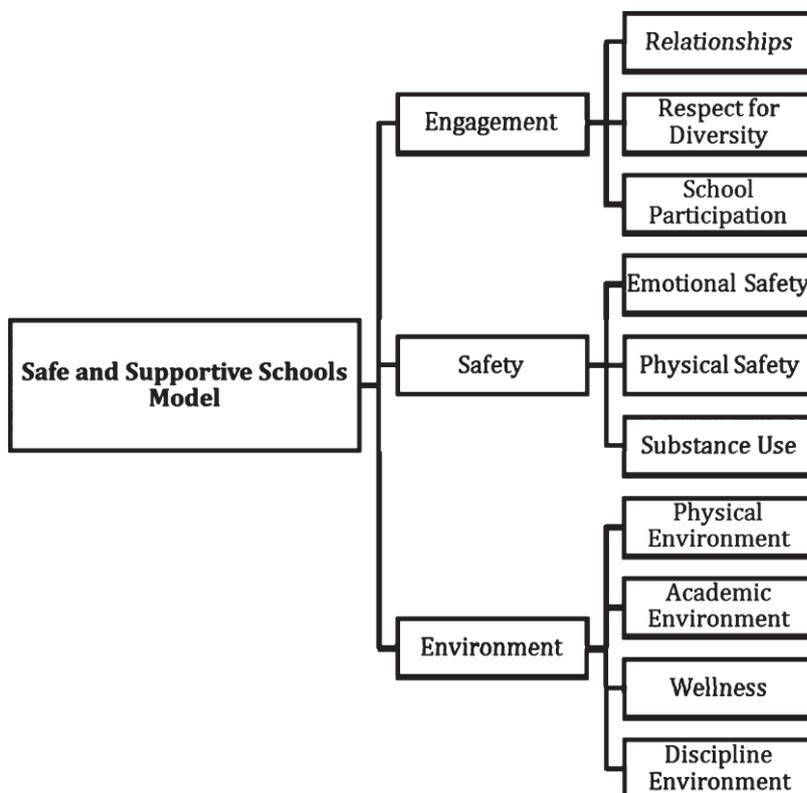
O ambiente escolar nas últimas décadas tem-se revelado na literatura como um fator importante no bem-estar biopsicossocial e académico dos/as jovens LGB e restante comunidade escolar (alunos/as, professores e estudantes) (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014).

O bullying homofóbico tem sido correlacionado a um corpo crescente de investigações, por explicar as taxas de abandono, insucesso escolar, absentéismo (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Kosciw et al., 20014; National School Climate Center, 2014; Williams, Schneider, Wornell, Langhinrichsen-Rohling, 2018;).

Haynes, Emmons, e Ben-Avie, (1997) explanaram que o ambiente escolar compreende a qualidade e a solidez das relações interpessoais dentro da comunidade escolar (e.g. funcionários-alunos/as, professor-aluno/a família-casa), que por sua vez afeta o desenvolvimento biopsicossocial dos/as estudantes. Deste modo, quando essas relações (funcionários-alunos/as, professor-aluno/a, família-casa) trabalham em formato de parceria (e.g. na implementação de programas e de políticas focadas no crescimento dos/das alunos/as), os jovens manifestam um desenvolvimento académico eficaz (Haynes et al., 1997).

De acordo com o Modelo de Escolas Seguras e Apoiadas, o ambiente escolar positivo envolve 3 domínios: a) envolvimento dos/as alunos/as (e.g. interações interpessoais); b) a segurança (e.g. atividades associadas à escola, nas quais os/as estudantes se encontram protegidos do bullying) c) o meio ambiente (e.g. políticas educativas justas) (National Center on Safe Supportive Learning Environments, US Department of Education, 2009) (figura 1). Todavia, apesar de existirem pontos que se interligam e que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as, os

seus domínios de análise ainda não são universalmente aceites (National Center on Safe Supportive Learning Environments, US Department of Education. 2009).



**Figura 2** - Modelo de Escolas Seguras e Apoiantes (National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2009)

É de salientar que um ambiente escolar positivo contempla positivamente cada um dos domínios supramencionados (e.g. envolvimento dos/as alunos/as, a segurança, o meio ambiente, etc.). Este quando aplicados mostram menores taxas de abandono, diminuição da incidência de intimidação e violência nas escolas (National School Climate Center, 2014). Assim, o ambiente escolar positivo é um fator importante no sucesso do/a aluno/a. Porém, quando negativo, pode ser nefasto (e.g. resultante do bullying) para estudantes promovendo o aumento das taxas de insucesso escolar e de absentismo (National School Climate Center, 2014).

É claro que os estudantes com maiores níveis de vitimização apresentam níveis mais baixos de bem-estar psicológico, de sentimento de segurança, de pertença, de desempenho escolar resultante de sentimentos de vulnerabilidade (e.g. medo) (Austin et al., 2009; Bansel, Denson, Ovensen, Davies, 2014; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Elze, 2003; Russell, et al., 2011; Williams, Schneider,

Wornell & Langhinrichsen-Rohling, 2018; Unesco, 2012; Vega, Crawford & Van Pelt, 2012).

É evidente que existem fatores de proteção que, quando implementados, podem ajudar no combate e prevenção do bullying homofóbico, como é o exemplo da implementação de políticas não discriminatórias e de currículos educativos mais inclusivos (Poteat et al., 2014; Russell et al., 2010). Assim estes quando aplicados são indutores de maior sentimento de pertença e segurança e de um desempenho académico mais eficaz (Poteat et al., 2014; Russell et al., 2010).

## **2.8 Políticas não discriminatórias e Currículo Inclusivo**

De acordo com Goldstein, Russell e Daley (2007), é desafiador a tarefa de balizar as escolas que apoiam e defendem os jovens LGB, dada a incapacidade das políticas de equidade e segurança escolar existentes se delimitarem e confinarem às questões LGB dentro dos discursos de políticas anti-homofóbicas. É nesse sentido, que as políticas educativas de antidiscriminação têm sido uma questão proeminente por serem objeto de um debate controverso (Poteat, Scheer, & Mereish, 2014).

As políticas não discriminatórias implementam um quadro de referências base para intervenção da escola acerca do bullying, e por isso, devem ser acessíveis a todos/as os/as alunos/as, pais e a restante comunidade escolar (Purdy & Smith, 2016). Estas políticas devem assentir o papel das escolas como agentes culturais, criando um ambiente igualmente equitativo e seguro para todos/as os alunos/as, independentemente da sua orientação sexual, identidade e expressão de género ou características, sem que sejam usadas de modo disseminado em práticas de subordinação social (Short, 2007). Desse modo, as políticas não discriminatórias mencionam abertamente a proteção dos/as jovens LGB independentemente da sua orientação sexual ou expressão de género. Inclui, por exemplo sempre que existe um incidente de bullying a jovens LGB, estas formas de vitimização sejam relatadas às autoridades escolares, uma vez que qualquer forma de vitimização é inaceitável ou não tolerada (Kosciw et al., 2012).

Segundo a Teaching Tolerance (2013), as escolas com políticas não discriminatórias incluem, por exemplo: garantir que os/as alunos/as não sofram qualquer medida disciplinar por causa da sua orientação sexual ou expressão de género ou que garantam que não haja discriminação face ao vestuário dos/das alunos/as LGB.

É de salientar que a existência de políticas não discriminatórias nas escolas tem demonstrado ser uma medida de proteção para estudantes LGB, uma vez que promove maiores níveis de sentimento de segurança, de bem-estar e cria um ambiente de aprendizagem mais seguro (Poteat, Scheer, Mereish, 2014; Hong & Garbarino, 2012; Buck, 2015, Russell et al., 2010).

Em Portugal, um estudo nacional sobre o ambiente escolar demonstrou que 19.5% das políticas educativas ativas de prevenção ao bullying incluem a orientação sexual e identidade de género (ILGA, 2017). Um estudo desenvolvido nas escolas da Califórnia (USA), revelou que os jovens LGB que frequentam escolas com políticas educativas não discriminatórias relatam maior sentimento de segurança, porém as percentagens de jovens que referem que a escola não tem políticas específicas sobre o bullying homofóbico é maior (57%) do que os que referem que têm (48%) (O'Shaughnessy et al., 2004).

Não obstante, durante os últimos anos, os jovens LGB têm enfrentado taxas de vitimização desproporcionalmente maiores, resultado da falta de políticas não discriminatórias que os protejam de qualquer tipo de vitimização contribuindo desse modo para sua vulnerabilidade (Russell, Horn, Kosciw, & Saewyc, 2010). A falta de políticas não discriminatórias que façam alusão ao bullying homofóbico e que garantam a proteção adequada dos/as jovens vítimas torna as escolas alvos primários para a manutenção da qualquer forma de violência (Ryan & Rivers, 2003).

Outro fator importante para as escolas é a existência de um currículo inclusivo que aborde as questões da orientação sexual, expressão e identidade de género. Contudo, a ausência de debates sobre a diversidade e a sua lacuna na implementação de materiais sobre a diversidade nas salas de aula (Poteat et al., 2014), tem mostrado que as escolas atualmente parecerem estar mais assentes em ideologias heteronormativas (Fong, 2010).

Um currículo mais inclusivo representaria a integração de temas que abordassem a diversidade LGB dentro do currículo que é por si só heteronormativo, como por exemplo\_ a) falar dentro da sala de aula acerca de alguns movimentos sociais que lutaram pelos direitos fundamentais das pessoas LGB no decurso da história (e.g. direito ao casamento de pessoas do mesmo sexo); b) reconhecer pessoas LGB que foram pioneiras em diversos campos (e.g. arte, ciência, matemática) ou c) discutir as questões

ligadas a diversidade familiar (e.g. famílias com pessoas do mesmo sexo) (Poteat et al., 2014). A integração destes temas nas escolas iria permitir des-estigmatizar alguns padrões heteronormativos (Poteat et al., 2014) e informações falsas e estereótipos homofóbicos (Drought, 2015). Além disso, um currículo mais inclusivo inclui a acessibilidade de textos e recursos relacionados (e.g. livros, manuais escolares) com temáticas com LGB na escola (Kosciw et al., 2012).

Poteat e colaboradores (2014) salientaram que a implementação de currículo inclusivo promoveu nos/as jovens LGB: a) mais motivação para aprenderem e expressarem maior interesse nas materiais lecionadas, contribuindo ativamente para o seu processo aprendizagem, b) melhoramento do seu desempenho académico; c) um maior sentimento de pertença à escola, por serem reconhecidos/as pelos/as professores/as e restante comunidade escolar de forma positiva.

Os esforços de desestigmatização têm implicações importantes para todos os alunos/as, já que as escolas que incutem currículos mais inclusivos estão a permitir que todos os/as alunos/as sejam conscientes de como as suas próprias crenças, valores, atitudes e comportamentos podem fazer parte de uma sociedade diversificada (Poteat et al., 2014). Ainda permitiria uma visão mais ampla acerca das experiências dos outros (Poteat et al., 2014), tornando todos/as os/as alunos/as mais bem instruídos/as de informações precisas e válidas sobre as questões LGB (Drought, 2015). Deste modo, a implementação de um currículo inclusivo tem sido um preditor importante na redução da vitimização homofóbica, uma vez que oferece oportunidades importantes de aprendizagem e diálogo entre os/as estudantes acerca dos seus valores, comportamentos, estereótipos homofóbicos, aumentando a sua consciencialização sobre os efeitos nas vítimas (Russell, Horn, 2017).

Efetivamente, vários estudos têm evidenciado que as escolas que têm implementado nos seus currículos materiais que abordem as questões da orientação sexual, expressão e identidade de género revelam que os/as jovens apresentam maior sentimento de segurança do que os/as alunos/as que não tinham ao seu dispor esse material (Kosciw, Diaz, Greytak, 2008; Kosciw et al., 2010; Russell et al., 2010). Isto revela a importância de um currículo inclusivo no que respeita as preocupações fundamentais de segurança dos/as jovens. Além disso, um outro estudo com alunos/as da Califórnia, evidenciou que os/as jovens LGB relataram que o facto de terem aprendido acerca das questões LGB na escola sentiram-se mais seguros/as e relataram

menos vitimização homofóbica (boatos ou mentiras maldosas, etc.) (Russell, Kostroski, McGuire, & Laub, 2006).

Por fim, a existência de políticas de não discriminação e currículos inclusivos são variáveis que moderam a relação do bullying homofóbico no sentimento de segurança dos/as jovens LGB nas escolas, uma vez que fornecem o contexto institucional para esforços pró-ativos para apoiar os/as estudantes LGB e poder criar um ambiente seguro para todos/as os/as jovens (Russell & McGuire, 2008). Neste sentido, as implementações destas medidas fazem a diferença para a promoção de climas de segurança escolar e bem-estar dos/as alunos/as (Russell, 2011).

## **2.9 Sentimento de Segurança**

A necessidade de o ser humano sentir-se seguro é basilar, e compreende as necessidades de estabilidade, liberdade, segurança e proteção à ansiedade e ao medo persistente (Hallford, 2009). Nessa ótica, as escolas devem constituir locais seguros e um ambiente livre de violência, de modo a proporcionar aos/as jovens uma aprendizagem global em todos os polos do seu desenvolvimento (Smith, Slee, Morita, Catalano, Junger & Olweus, 1999).

Rose, Sheremenko, Rasberry, Lesesne e Adkins (2018) salientam que as escolas desempenham um papel importante na criação de ambientes seguros e de apoio para os/as alunos/as, sobretudo para jovens de minorias sexuais. Contudo, os mesmos autores salientaram que os/as jovens LGB tem maior probabilidade de vir a sofrer vitimização homofóbica e sentirem-se mais inseguros/as (Rose et al., 2018). Assim sendo os/as jovens vítimas de bullying percebem as suas escolas como inseguras, e conseqüentemente apresentam uma maior probabilidade de vir a ter mais dificuldades em recuperar dos efeitos traumáticos resultantes do bullying sofrido (Buck, 2015).

Um estudo Kosciw e colaboradores (2014) revelou que as escolas apresentam na sua maioria um ambiente hostil e inseguro para a maioria dos/as estudantes LGB, que vive experiências vitimização e discriminação na sua escola, levando muitos desses estudantes a evitarem atividades escolares ou faltarem à escola. Neste estudo 55.5% dos/as estudantes LGB sentiram-se inseguros devido a sua orientação sexual, 37.8% devido a sua expressão de gênero e 30.3% dos/as estudantes faltaram às aulas pelo menos um dia inteiro no último mês. Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark e Truong, (2017) evidenciaram que os/as estudantes se sentiram inseguros na escola, 59.5%

devido a sua orientação sexual, 44.6% pela expressão de género e 35.0% pelo seu género. Similarmente, o mesmo estudo mostrou que 34.8% dos/das alunos/as LGB faltaram pelo menos um dia inteiro de aulas no último mês por se sentirem inseguros (Kosciw, et al., 2017).

Em Portugal, a realidade dos/as estudantes LGB não é díspar dos estudos anteriores, uma vez que 36.8% sentiu-se insegurança devido à sua orientação sexual e 27.9% por causa da sua expressão de género (ILGA, 2017). Ainda foi visível que 1 em 6 seis estudantes (15.4%) faltou às aulas no último mês por se sentir inseguro na escola (ILGA, 2017). Desse modo, um ambiente escolar inseguro e hostil devido à vitimização e à discriminação na escola afeta o sucesso escolar dos/as alunos/as LGB (Kosciw, Greytak, Giga, Villenas & Danischewski, 2016).

Por fim, Rivers (2000) mostrou que os/as estudantes LGB, em média, eram mais propensos a relatar um desempenho académico inferior face aos/as jovens heterossexuais. Em particular, os rapazes relataram maior prevalência de absentismo, e as raparigas lésbicas e bissexuais e os rapazes bissexuais relataram a maior prevalência de más notas (Rivers, 2000). O mesmo autor mostrou ainda que, a vitimização vivenciada pelos/as jovens LGB na escola impacta diretamente as suas preocupações com o seu sentimento de segurança, e que por sua vez afeta significativamente a sua probabilidade de faltar mais vezes às aulas e o seu desempenho académico (Rivers, 2000). Destaca-se que deste modo, que a literatura tem demonstrado que o sentimento de segurança dos/as jovens LGB tem-se mostrado um bom mediador na relação do bullying homofóbico com o absentismo e com o desempenho académico dos/as jovens estudantes.

## **2.10 Sentimento de pertença**

O sentimento de pertença à escola tem sido correlacionado a um corpo crescente de estudos ligados ao bullying em jovens LGB (McLaren, Schurmann & Jenkins, 2015; Diaz, Kosciw & Greytak, 2010; Freeman, Anderman & Jensen, 2007; Robinson, Bansel, Denson, Ovenden & Davies, 2014; Elze, 2003).

A perceção dos/as jovens acerca da sua inclusão e exclusão em contexto escolar (Goodenow, 1993) traduz-se na experiência do desenvolvimento pessoal do indivíduo num sistema de interações ou ambiente, em que este que faz parte e em que ele desempenha um papel (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier, 1992).

O sentimento de pertença em relação a escola é díspar quando é comparado estudantes heterossexuais e LGB, uma vez que o estudo Poteat e Espelage (2007) identificou que a intimidação homofóbica prevê um sentimento de pertença menor em estudantes LGB.

Segundo a GLEN (Gay and Lesbian Equality Network) (2016), sentir-se incluído e desenvolver um sentimento de pertença positivo é preponderante para que os/as jovens se sintam aceitos como são e por quem são. Contudo, quando a necessidade de pertencer não é satisfeita ou é negativa, Van Orden e colaboradores (2010) referem-na como uma “*thwarted belongingness*”.

Dada a importância do desenvolvimento positivo do sentimento de pertença, muitos estudos têm evidenciado uma forte relação entre o sentimento de pertença com o desempenho e o interesse académico (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007).

Diaz e colaboradores (2010) definiram este construto como um sentimento dos/as jovens se sentirem valorizados/as e aceites pela comunidade escolar (Diaz, Kosciw, & Greytak, 2010). Os mesmos autores encontraram uma relação significativa entre a vitimização homofóbica e o sentimento de pertença, em que os resultados mostraram que quanto mais os/as jovens sofrerem de bullying menor será o seu sentimento de pertença à escola.

Robinson, Bansel, Denson, Ovenden e Davies (2014), no seu estudo com uma amostra de 1032 jovens GLB australianos, mostraram que a maioria dos/as estudantes vivenciou alguma forma de vitimização na escola por causa da sua orientação sexual, em que 59.3% dos inquiridos foram excluídos socialmente. Um outro estudo mostrou que os/as jovens LGB que se percebem como pertencentes à escola tendencialmente sentem-se menos estigmatizados, conseguem criar relações positivas com grupos de pares heterossexuais e têm sentimentos mais positivos em relação a sua orientação sexual, em comparação com os/as jovens que não se sentem incluídos/as (Elze, 2003).

Strunz (2015) evidenciou que o sentimento de pertença tem se mostrado correlacionado com a baixa autoestima dos/as jovens que sofrem de qualquer forma de intimidação em contexto escolar. Isto porque a diminuição da autoestima das vítimas de bullying LGB pode ser agravada pelo fato de que estes jovens muitas vezes sentem que não fazem parte do contexto em que estão enquadrados e com isso pouco apoiados por colegas ou comunidade escolar (Strunz, 2015). Por sua vez, esta falta sistémica de

pertença, apoio e medo da estigmatização induz nos/as jovens estigmatizados/as um aumento de solidão, desesperança e isolamento, levando à diminuição da autoestima (Varjas, Dew, Marshall, Graybill, Singh, Meyers & Birckbichler, 2008). Além disso, Kosciw e colaboradores (2011) mostraram que níveis mais elevados de vitimização estão correlacionados com níveis mais baixos de autoestima. Esta noção é consistente e aponta-nos de que o sentimento de pertença medeia a relação entre vitimização e a baixa autoestima.

### 3. Objetivos e Hipóteses

A partir da literatura supracitada, pretende-se com o presente estudo compreender de que modo a existência de práticas discriminatórias e de um currículo (não) inclusivo modera o sentimento de segurança. Além disso, objetiva-se perceber se a ausência do sentimento de segurança e de pertença funcionam como fatores que podem operar como fatores acumulativos de risco no desempenho académico e no self dos/as jovens LGB que sofrem de bullying homofóbico. Para isso, o sentimento de segurança e de pertença vão funcionar como mediadoras da relação entre o bullying e o desempenho académico e o self dos/as jovens LGB.

#### *Modelo de moderação*

Tal como se já veio a constatar a existência de políticas de não discriminação e currículos inclusivos fornecem um contexto institucional que permite apoiar os estudantes para a criação de um ambiente seguro para os/as jovens LGB, pelo que quanto mais as escolas apostarem na criação de políticas e currículos mais inclusivos mais os/as jovens estudantes percecionaram a sua escola como segura (Russell & McGuire, 2008; Russell, 2011 ). Contudo, a existência de práticas e currículos foi ainda pouco estudada em Portugal pelo que se torna pertinente estudar se a existência destas duas componentes afeta a perceção do sentimento de segurança dos/as jovens estudantes LGB. Assim, foram hipotetizadas duas hipóteses de trabalho, sendo elas:

***Hipótese 1:*** A existência de *práticas discriminatórias influencia negativamente o sentimento de segurança dos/as jovens LGB vítimas de bullying.*

***Hipótese 2:*** A existência de *um currículo não-inclusivo influencia negativamente o efeito do bullying homofóbico no sentimento de segurança dos/as jovens LGB.*

#### *Modelo de mediação*

Como supramencionado, o sentimento de pertença tem-se mostrado correlacionado com a baixa autoestima dos/as jovens que sofrem de qualquer forma de intimidação em contexto escolar. A diminuição da autoestima das vítimas de bullying

LGB pode ser agravada pelo fato de que esses jovens muitas vezes sentem que não fazem parte do contexto em que estão enquadrados, ou sejam sentem que não fazem parte do contexto em que estão inseridos (Strunz, 2015). Desta forma torna-se pertinente perceber se bullying homofóbico afeta o sentimento de pertença, que por sua vez afeta a autoestima dos/as jovens LGB. Pelo que foi explanada uma hipótese para verificar este pressuposto, sendo ela:

***Hipótese 3:** O sentimento de pertença medeia a relação entre bullying homofóbico e a baixa autoestima dos/as estudantes LGB*

Por fim procura-se testar ainda mais duas hipóteses que vão ao encontro da literatura que nos mostra que a vitimização vivenciada pelos/as jovens LGB na escola impacta diretamente as suas preocupações com a segurança escolar, o que afeta significativamente a sua presença nas aulas e compromete o seu desempenho acadêmico (Rivers, 2000). Assim, o sentimento de segurança dos/as jovens LGB tem-se mostrado um bom mediador na relação do bullying homofóbico com o absentismo e com o desempenho acadêmico dos/as jovens estudantes:

***Hipótese 4:** O sentimento de segurança medeia a relação entre bullying homofóbico e o absentismo dos/as estudantes LGB*

***Hipótese 5:** O sentimento de segurança medeia a relação entre bullying homofóbico e o desempenho acadêmico dos/as estudantes LGB*

## 4. Método

### 4.1 Participantes

Esta dissertação faz parte de um projeto maior, o Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar, o qual partiu de uma proposta da GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network), orientado pela Associação ILGA Portugal – Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo, em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e o Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade, e ainda com a assessoria de Teachers College, Columbia University. Este estudo teve como finalidade recolher e conhecer os testemunhos de jovens LGBTQI+ sobre as suas experiências em contexto escolar.

Não obstante, tendo em vista os objetivos do presente estudo, foram utilizadas apenas algumas medidas do estudo global e selecionados participantes com base na orientação sexual. Assim, foram retirados da amostra final todos os indivíduos cuja identidade género não correspondesse ao sexo que teria sido atribuído à nascença. Este critério de exclusão foi considerado uma vez que o objetivo deste estudo foi estudar o bullying homofóbico e não as questões ligadas ao bullying transfóbico. Desse modo, foram selecionados todos/as os/as jovens que se identificavam como LGB pelo que, após assumido o critério de exclusão, foram retirados da amostra final os/as participantes transexuais, e validados 562 participantes.

Dos 562 participantes presentes neste estudo, 98.4% (N = 553) eram do sexo masculino (tabela 1). A idade estava compreendida entre os 14 e os 21 anos, com uma média de 17.1 anos ( $DP = 1.4$ ). Relativamente à sua orientação sexual 39.6% (N = 213) respondeu ser bissexual, 26.6% (N = 143) disse ser gay e 19.9% (N = 107) respondeu ser lésbica. Em relação zona de residência 66.7% (N = 372) disse viver em zona urbana. A maioria frequentava a escola pública (N = 467, 84.3%) e 79.0% (N = 443) referiu estar no ensino secundário.

**Tabela 1.** *Variáveis de caracterização*

		N	%
Sexo	Masculino	553	98.4
	Feminino	9	1.6
	Total	562	100.0
Orientação sexual	Gay	143	25.4
	Lésbica	107	19.0
	Bissexual	213	37.9
	Pansexual	53	9.4
	Heterossexual	3	.5
	Outra	19	3.4
	9	24	4.3
	Total	562	100.0
Zona de residência	Área urbana	372	66.2
	Área suburbana perto de uma cidade	112	19.9
	Localidade pequena ou Área rural	74	13.2
	9	4	.7
	Total	562	100.0
Tipo escola	Escola pública	467	84.3
	Escola religiosa	18	3.2
	Outro tipo de escola não-pública, privada ou independente	69	12.5
	Total	554	100.0
Escolaridade	2º ciclo ensino básico	4	.7
	3º ciclo ensino básico	57	10.1
	Ensino secundário	443	78.8
	Conservatório	2	.4
	Escola Profissional	56	10.0
	Total	562	100.0

## 4.2 Procedimentos

A base de dados utilizada neste estudo surge no âmbito do Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar da GLSEN, tal como teria sido mencionado anteriormente. Contudo, de forma a que o leitor consiga perceber todas as etapas percorridas destaca-se um pouco do trabalho desenvolvido pela equipa de investigação, antes de surgir esta dissertação como nova proposta de trabalho.

Numa primeira fase o questionário foi traduzido ao contexto nacional português. Todas as questões foram traduzidas a partir do questionário National School Climate Survey fornecido pela GLSEN. Após a sua tradução foi realizado uma primeira recolha no Arraial Lisboa Pride de 2017 aos/as jovens LGBTQI relativamente às suas experiências de vitimização nas escolas. Este questionário esteve disponível no site da associação ILGA Portugal, entre junho e agosto de 2017, que poderia ser respondido em qualquer lugar. Numa segunda fase foi realizado a sua divulgação do estudo através de publicidade paga nas redes sociais (e.g. Facebook e Instagram) com intuito de chegar a mais jovens de todo o território português. Foram validados 663 participantes, a partir da população residente em todo o país.

Realça-se que foi facultado aos/as participantes um consentimento informado, com todas as informações do estudo e presentes as questões do anonimato e de confidencialidade. Além disso, importa ressaltar que não foi pedido o consentimento parental, que apesar dos/as jovens estudantes serem menores consideramos que pedir o consentimento parental estaríamos a colocar os jovens em risco, por se tratar de um assunto sensível. Desse modo, ancoramo-nos na lei da saúde mental, que considera os/as jovens a partir dos 14 anos tem legitimidade para tomar decisões a seu respeito (Lei n.º 36/1998, de 24 de julho).

Por fim, este estudo apoiou-se em dois processos de amostragem não probabilísticos, sendo eles amostragem por conveniência e amostragem *snowball*.

### 4.3 Instrumento

O questionário Nacional de Clima Escolar é um instrumento de autorrelato construído pela GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network) em 1999, e utilizado inicialmente nos EUA e mais tarde as escolas de todo mundo (Kosciw et al., 2010; Kosciw et al., 2014; ILGA, 2017) com o objetivo de avaliar as experiências dos/as estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgéneros (LGBT) em relação às experiências de vitimização homofóbica vividos nas escolas (Kosciw & Cullen, 2002).

A versão adaptada do questionário da GLSEN utilizado incluía 13 secções (Kosciw & Cullen, 2002):

- Secção A: Comentários Homofóbicos na Escola (com 8 questões);
- Secção B: Comentários negativos em relação ao Género, Identidade de Género e Expressões de Género na Escola (com 8 questões);
- Secção C: Outros Comentários Negativos na tua Escola (com 5 questões);
- Secção D: Segurança e Bullying na tua Escola (com 14 questões);
- Secção E: Denunciar Assédio e Agressões (com 6 questões);
- Secção F: Características da tua Escola (com 32 questões);
- Secção G: Experiências Académicas e Projetos para o Futuro (com 7 questões);
- Secção H: Sentir-se bem na Escola (com 2 questões);
- Secção J: Atitudes em relação à Escola (com 1 questão);
- Secção K: Como te sentes? (com 1 questão);
- Secção L: Sentimentos sobre Ti Próprio/a (com 1 questões);
- Secção M: Características pessoais (com 24 questões).

Importa ainda salientar que o instrumento foi traduzido para português de Portugal em 2017, pelo que não existe até o momento medidas psicométricas que atestem a validade para a população portuguesa.

#### 4.4 Medidas

##### *Bullying homofóbico*

O bullying homofóbico foi operacionalizado através de dez itens avaliados por uma escala do tipo likert 1 (Nunca) a 5 (Frequentemente), adaptados através da seção sobre Comentários Homofóbicos na Escola do National School Climate Survey, de Kosciw e Cullen (1999). Um exemplo de item é: “*No último ano, com que frequência foste verbalmente agredido/a (através de nomes, ameaças, etc, dirigidos a ti) na tua escola devido à tua orientação sexual*”. As correlações entre os itens variam entre .20 e .72. O coeficiente alfa de Cronbach para a escala foi de 0.82.

##### *Sentimento de segurança*

O sentimento de segurança foi construído a partir de dois itens relativos à segurança dos indivíduos na escola, e que foram avaliados a partir de uma escala por pontos que variava entre 1 (Frequentemente) a 5 (Nunca). Um exemplo item é “*Com que frequência te sentes inseguro ou constrangido na tua escola?*”. O coeficiente de Spearman-Brown foi de 0.77.

##### *Baixa autoestima*

A Baixa autoestima foi medida através de uma escala acerca de sentimentos sobre Ti Próprio/a com quatro itens, cujas opções de resposta variavam entre 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). As correlações entre os itens variam entre .57 e .74, tendo sido também comprovada a consistência da nova medida ( $\alpha = 0.89$ ). Exemplo de um item: “*Às vezes sinto-me mesmo inútil*”.

##### *Sentimento de pertença*

O sentimento de pertença foi avaliado através de cinco itens, com uma escala de tipo-Likert de 5 pontos a variar de 1 (Concordo Totalmente) a 5 (Discordo Totalmente). Um exemplo de item é: “*Sinto que faço parte da escola*”. As correlações entre os itens variam entre .40 e .66. O coeficiente de alfa dos cinco itens foi de 0.84 para o sentimento de pertença.

### *Absentismo*

O absentismo foi medido através da questão: “*Durante o último mês, quantas vezes faltaste às aulas por não te sentires em segurança na escola ou no caminho entre a escola e a tua casa?*”. Atendendo a que a maioria dos/as participantes afirmou não ter faltado no último mês (87.7%), a variável apresentou um elevado grau de assimetria ( $r_s = 32.8$ ). Nesse sentido, optou-se pelo tratamento estatístico desta variável como *dummy* em que zero correspondeu a não faltar e um a faltar pelo menos uma vez.

### *Desempenho académico*

O desempenho académico foi medido a partir de um 1 item “*No último ano letivo, na tua escola, como descreverias a generalidade das tuas notas?*”, cujas opções de resposta variavam entre 1 (Não satisfaz) a 7 (Excelente).

### *Práticas discriminatórias.*

A existência de práticas discriminatórias foi medida através de três itens, com três categorias 1 (Sim), 2 (Não) e 3 (Não sei). Um item de exemplo é “*Sofreste uma medida disciplinar (incluindo suspensão ou expulsão) por te identificares como LGBTI?*”. Atendendo a que o objetivo era o de averiguar a existência ou não de práticas discriminatórias optou-se por considerar somente as respostas sim e não. Atendendo à natureza qualitativa nominal dos três itens foi medida a sua consistência após transformação dos itens via Análise de Correspondências Múltiplas. As variáveis foram transformadas por forma a viabilizar o cálculo do Alfa de Cronbach que validou a consistência ( $\alpha = 0.73$ ). Para operacionalizar uma medida de existência de práticas discriminatórias foi construída uma variável (compósita) *dummy* na qual 1 equivalia à existência de práticas discriminatórias.

### *Currículo não inclusivo*

Para a operacionalização do currículo não inclusivo foi utilizado o item “*Quantos dos teus manuais ou outros textos escolares contêm informação sobre pessoas LGBTI, a sua história, acontecimentos em que tenham estado envolvidas ou outros tópicos?*”, cujo as respostas variavam numa amplitude de 1 (Nenhum) a 3 (Muitos). Dada o peso da categoria nenhum, optou-se por uma variável dicotómica *nenhum* versus *alguns/muitos*.

#### **4.5 Análise de dados**

Procedeu-se à descrição dos/as participantes através de diversas medidas de estatística descritiva (percentagens, média, desvio-padrão e grau de assimetria). Foi também realizada uma análise descritiva das variáveis (e.g. bullying homofóbico, sentimento de pertença, sentimento de segurança) usadas neste estudo, bem como avaliada a sua consistência e as correlações entre as variáveis que integram o modelo de análise. A análise de dados foi realizada com o SPSS (versão 25.0).

Os modelos de mediação e de moderação subjacentes às hipóteses de trabalho foram testados através do PROCESS (Hayes, 2017). Foi assim usado o método de *bootstrapping* para avaliar a significância do efeito indireto por via da construção do intervalo de confiança para 5000 amostras *bootstrap*.

## 5. Resultados

### 5.1 Estatística descritiva e correlações

Foi possível constatar que 26.2% dos/as participantes (N = 146) afirmou ter sido “às vezes” verbalmente agredido/a no último ano, e no que respeita a agressões físicas somente 4.0% mencionou que “às vezes” estas ocorreram. Já em relação a outros tipos de intimidação, “às vezes” ocorreu terem sido roubados/as (5.2%), espalhados boatos sobre si (20.5%) e terem sido excluídos/as devido a sua orientação sexual (22.2%).

No que diz respeito aos locais onde os/as participantes afirmaram ter ocorrido situações de bullying e por isso sentirem-se desconfortáveis ou inseguros destacaram-se os balneários (30.8%), as casas de banho (22.8%) e as aulas de educação física (21.0%). Destaca-se ainda que os/as participantes referiram que das vezes em que as situações de vitimização foram presenciadas por professores/as ou funcionários/as, 38.6% das vezes estes nunca intervieram. Paralelamente, verificou-se que quando esta forma de vitimização era presenciada por outros/as colegas, 47.0% referiu que os/as colegas nunca intervieram para pôr fim à agressão. Nos casos em que as situações foram denunciadas, 98.8% dos/as participantes afirmou que os responsáveis da escola consideraram que não devia dar importância ao sucedido, 4.6% revelou que não fizeram nada aos/as agressores/as da última vez que fizeram queixa de assédio ou agressão e apenas 4.6% referiu que o agressor foi chamado atenção.

Na tabela 2 pode observar-se a média, a dispersão, a consistência interna e as correlações para as variáveis em estudo.

**Tabela 2.** Estatística descritiva, fiabilidade e correlação das variáveis

Variáveis	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Habilitações (secundário) <sup>1)</sup>	0.88	-									
2. Idade	17.13	1.42	0.36***								
3. Bullying homofóbico	1.71	0.59	-0.24***	-0.07	(0.82)						
4. Práticas discriminatórias <sup>2)</sup>	0.24	0.43	-0.04	0.06	0.28***	(0.73)					
5. Currículo não inclusivo (nenhum) <sup>3)</sup>	0.87	0.33	-0.01	-0.06	0.05	0.12*					
6. Sentimento de segurança	4.07	1.10	0.10*	-0.03	-0.42***	-0.20***	0.02	(0.77)			
7. Baixa autoestima	2.56	0.82	-0.03	0.05	0.30***	0.18***	0.07	-0.42***	(0.89)		
8. Sentimento de pertença	2.38	0.65	-0.13*	0.03	0.46***	0.18***	0.08	-0.57***	0.58***	(0.84)	
9. Absentismo <sup>4)</sup>	0.12	0.32	-0.05	0.03	0.36***	0.14**	-0.06	-0.37***	0.15**	0.28***	
10. Desempenho académico	4.62	1.54	0.05	-0.02	-0.15***	-0.01	-0.03	0.19***	-0.19***	-0.21***	-0.10

Nota: O coeficiente alfa de Cronbach está reportado entre parêntesis. Nas variáveis *dummy* está reportada a proporção de casos na categoria 1.

<sup>1)</sup> A variável habilitações foi posteriormente dicotomizada e a categoria de referência é habilitações ≤ 3º ciclo.

<sup>2)</sup> Categoria de referência – não existem práticas discriminatórias.

<sup>3)</sup> Categoria de referência – alguns.

<sup>4)</sup> Categoria de referência – sem absentismo.

N = 410

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

A variável bullying homofóbico apresentou uma média de 1.69 ( $DP = 0.56$ ). Para o sentimento de segurança a média estiveram muito próximas do máximo da escala ( $M = 4.06$ ,  $DP = 1.08$ ). Na autoestima e no sentimento de presença as médias foram relativamente similares e situaram-se a meio da escala ( $M = 2.56$ ,  $DP = 0.81$  e  $M = 2.38$ ,  $DP = 0.46$ , respetivamente). O bullying homofóbico apresentou correlações mais elevadas (Cohen, 1992) com o sentimento de segurança (com correlação negativa) e com o sentimento de pertença ( $r = -0.42$ ,  $p < 0.001$  e  $r = 0.46$ ,  $p < 0.001$ , respetivamente). Observou-se correlação positiva entre o bullying homofóbico e a perceção de baixa autoestima e também com quem afirma faltar mais às aulas ( $r = 0.30$ ,  $p < 0.001$  e  $r = 0.36$ ,  $p < 0.001$ , respetivamente).

## 5.2 Moderação das práticas discriminatórias e do currículo não inclusivo

Pretendeu-se averiguar se as práticas discriminatórias e o currículo não inclusivo moderavam a relação entre o bullying homofóbico e o sentimento de segurança. Os resultados obtidos (tabelas 3 e 4) evidenciam que o efeito de interação não foi significativo ( $p > 0.05$ ). Verificou-se apenas efeito principal (e negativo) significativo do bullying homofóbico no sentimento de segurança ( $p < 0.001$ ).

**Tabela 3.** Regressão da perceção do sentimento de segurança sobre o bullying homofóbico e na moderadora “práticas discriminatórias”

Variáveis independentes	Sentimento de segurança	
	B	Erro-padrão
Constante	5.11**	0.55
<i>Variáveis de controlo</i>		
Habilitações	0.13	0.15
Idade	-0.07*	0.03
Bullying homofóbico [A]	-0.75**	0.09
Práticas discriminatórias <sup>1)</sup> [B]	-0.27*	0.12
Efeito de interação [A*B]	-0.02	0.17
	R <sup>2</sup> =	0.21**
	F (5, 420) =	25.01

<sup>1)</sup> Categoria de referência – não existem práticas discriminatórias

\*  $p < 0.05$  \*\*\*  $p < 0.001$

**Tabela 4.** Regressão da percepção do sentimento de segurança sobre o bullying homofóbico e na moderadora “currículo não inclusivo”

Variáveis independentes	Sentimento de segurança	
	B	Erro-padrão
Constante	5.07***	0.62
<i>Variáveis de controlo</i>		
Habilitações	0.08	0.16
Idade	-0.06	0.04
Bullying homofóbico [A]	-0.80***	0.09
Currículo não inclusivo <sup>1)</sup> [B]	0.11	0.14
Efeito de interação [A*B]	0.12	0.25
	R <sup>2</sup> =	0.18***
	F (5, 420) =	18.39

<sup>1)</sup> Categoria de referência – alguns

\*\*\*  $p < 0.001$

### 5.3 Mediação do sentimento de pertença e do sentimento de segurança

Para testar a hipótese 3 foi analisado o efeito de mediação do sentimento de pertença na relação entre bullying homofóbico a baixa autoestima dos/as jovens LGB (tabela 5). O bullying homofóbico teve um efeito significativo na percepção que os/as jovens LGB têm relativamente à forma como se sentem pertencentes ao contexto escolar ( $B = 0.49$ ,  $t = 10.08$ ,  $p < 0.001$ ). Como era previsto esse efeito foi positivo, o que significa que quanto mais os/as jovens sofreram de bullying maior foi o sentimento de não pertença a escola. Por sua vez, a percepção de pertença à escola esteve significativamente relacionada com a autoestima ( $B = 0.69$ ,  $t = 12.63$ ,  $p < 0.001$ ). Neste caso, os/as jovens que mais discordaram da sua pertença à escola tenderam a ter maior percepção de baixa autoestima. Verificou-se também (tabela 5) que o efeito indireto do bullying homofóbico na baixa autoestima dos/as jovens LGB foi positivo e significativo ( $B = 0.36$ , 95% Boot IC = 0.24, 0.45). Já o efeito direto não foi significativo ( $B = 0.09$ ,  $t = 1.46$ ,  $p > 0.05$ ) e por isso, ocorreu uma mediação total. Deste modo, a relação entre o bullying e a autoestima apenas pode ser explicada através da mediadora sentimento de pertença.

**Tabela 5.** Mediação do sentimento de pertença na relação entre bullying homofóbico e baixa autoestima

Variáveis predictoras	Sentimento de pertença		Baixa autoestima	
	B	Erro-padrão	B	Erro-padrão
<i>Efeito total</i>				
Constante			1.46**	0.47
Bullying Homofóbico			0.43***	0.07
<i>Variáveis de controlo</i>				
Habilitações			0.08	0.13
Idade			0.02	0.03
<i>Efeito direto</i>				
Constante	1.29***	0.35	0.57	0.41
<i>Variáveis de controlo</i>				
Habilitações	-0.10	0.09	0.14	0.11
Idade	0.02	0.02	0.00	0.02
Bullying Homofóbico	0.49***	0.05	0.09	0.06
Sentimento de Pertença			0.69***	0.06
<i>Efeito indireto</i>				
	B	Erro-padrão	LI 95% Boot IC	LS 95% Boot IC
	0.36	0.05	0.24	0.45

Nota: LI – Limite inferior do intervalo de confiança (IC); LS – Limite superior do IC; Boot – *Bootstrap*; 95% nível de confiança. 5000 amostras *bootstrap*

N = 410

\*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

Para as hipóteses 4 e 5 foi testada a mediação do sentimento de segurança na relação entre bullying homofóbico e as variáveis dependentes desempenho académico e absentismo (faltar pela menos 1 vez por mês às aulas). Verificou-se (tabela 6) um efeito negativo e significativo do bullying na perceção que os/as jovens LGB têm acerca da sua segurança na escola ( $B = -0.82$ ,  $t = -10.28$ ,  $p < 0.001$ ). Assim, quanto mais os/as jovens foram alvo de bullying por parte de outrem, menor foi o seu sentimento de segurança na escola. Verificou-se também um efeito significativo do sentimento de segurança no absentismo ( $B = -0.74$ ,  $t = -4.79$ ,  $p < 0.001$ ). Como esperado os/as jovens que tenderam a sentir maior perceção de segurança, tenderam a faltar menos à escola. O

efeito indireto foi positivo e significativo ( $B = 0.61$ , 95% Boot IC = 0.35, 0.92). Assim, sofrer de bullying homofóbico teve efeito indireto no absentismo, pelo que esta relação foi explicada pela mediadora sentimento de segurança. Ser vítima de bullying apresentou também um efeito direto significativo no absentismo dos/as jovens LGB ( $B = 1.56$ ,  $Z = 5.32$ ,  $p < 0.001$ ) pelo que ocorreu uma mediação parcial.

**Tabela 6.** Mediação do sentimento de segurança na relação entre bullying homofóbico e as variáveis dependentes desempenho académico e absentismo

Variáveis predictoras	Sentimento de segurança		Absentismo <sup>1)</sup>		Desempenho académico	
	B	Erro-padrão	B	Erro-padrão	B	Erro-padrão
<i>Efeito total</i>						
Constante					6.49***	0.89
Bullying homofóbico					-0.38**	0.12
<i>Variáveis de controlo</i>						
Habilitações			0.14	0.15	0.17	0.24
Idade			-0.07	0.03	-0.08	0.05
<i>Efeito direto</i>						
Constante	6.57***	0.57	-2.29	2.46	4.96***	0.10
<i>Variáveis de controlo</i>						
Habilitações	0.14	0.15	0.81	0.57	0.14	0.23
Idade	-0.07	0.03	-0.05	0.14	-0.06	0.05
Bullying homofóbico	-0.82***	0.08	1.56	0.29	-0.19	0.14
Sentimento de segurança			-0.74***	0.16	0.23**	0.07
<i>Efeito indireto</i>						
			0.61	0.15	-0.19	0.07
95% Boot IC			LI = 0.35	LS = 0.92	LI = -0.34	LS = -0.06

Nota: LI – Limite inferior do intervalo de confiança (IC); LS – Limite superior do IC; Boot – *Bootstrap*; 95% nível de confiança. 5000 amostras *bootstrap*

<sup>1)</sup> Faltar pelo menos 1 vez por mês às aulas

N = 410

\*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

Foi também testado o efeito de mediação do sentimento de segurança na relação entre bullying homofóbico e desempenho académico. A acrescentar ao que anteriormente foi realçado na relação entre bullying homofóbico e sentimento de segurança (tabela 6), observou-se um efeito positivo do sentimento de segurança no

desempenho acadmico ( $B = 0.23$ ,  $t = 3.26$ ,  $p < 0.01$ ). Também se confirmou o efeito indireto significativo entre bullying homofóbico e desempenho acadmico ( $B = -0.19$ , 95% Boot IC = -0.34, 0.06). Verificou-se ainda que quanto mais os/as jovens foram alvo de bullying, menor foi o seu desempenho acadmico; contudo, não se verificou um efeito direto significativo no desempenho acadmico dos/as jovens estudantes LGB ( $B = -0.19$ ,  $t = -1.41$ ,  $p > 0.05$ ), pelo que ocorreu uma mediao total. Assim, sofrer de bullying homofóbico teve efeito no desempenho acadmico, através da mediadora sentimento de segurança.

## 6. Discussão

O presente estudo teve como finalidade compreender o papel da existência de práticas discriminatórias e de um currículo (não) inclusivo no sentimento de segurança dos/as jovens LGB. Para isso foram formuladas duas hipóteses que pretenderam estudar se estes dois fatores moderam a relação do bullying homofóbico com o sentimento de segurança. Além disso, ainda teve como objetivo avaliar se o sentimento de segurança por sua vez afeta o desempenho acadêmico e o número de faltas dos/as jovens. Avaliar como o sentimento de pertença medeia a relação do bullying na autoestima dos/as jovens também foi um dos objetivos deste estudo pelo que foi sistematizada uma hipótese para avaliar este fenómeno. Assim, de um modo geral pretendeu-se avaliar se a existência de práticas discriminatórias, de um currículo não inclusivo, o sentimento de insegurança e ausência do sentimento de pertença funcionam como fatores que podem operar como fatores acumulativos de risco nos/as jovens LGB que sofrem de bullying homofóbico. Colocou-se, deste modo, a problemática do bullying homofóbico no âmbito das suas consequências académicas, de e para toda a envolvente educativa e comunidade escolar, expandindo a literatura que estuda os efeitos individuais nos/as jovens, na sua saúde, desenvolvimento e bem-estar.

Os resultados obtidos possibilitaram verificar que o sentimento de segurança, neste estudo, teve um papel mediador na relação entre o bullying homofóbico e o absentismo e desempenho escolar, no qual confirma-se um papel explicativo desta relação. Deste modo, os resultados evidenciaram que quanto mais os/as jovens forem alvo de bullying, menor será o seu sentimento de segurança na escola. Ainda, observou-se que o sentimento de segurança afetou parcialmente a relação entre os/as jovens LGB que sofrem de bullying e faltar pelo menos 1 vez por mês às aulas. Apesar de existir um efeito indireto significativo do sentimento de segurança no absentismo dos/as jovens, quando analisado o efeito direto do bullying no absentismo verifica-se que o bullying afeta por si só o número de faltas que jovens dão durante um mês. À semelhança de outros estudos (e.g. Kosciw et al., 2014) as escolas que apresentam na sua maioria um ambiente inseguro para os/as jovens estudantes LGB, estes, por sua vez, por se sentirem inseguros, acabam por faltar à escola e às aulas.

O sentimento de segurança teve também um papel mediador na relação entre o bullying sofrido pelos/as jovens LGB e desempenho acadêmico. Nesta relação o sentimento de segurança teve um papel preponderante dado que não se verificou um efeito direto do bullying homofóbico no desempenho acadêmico, pelo que apenas se verificou um efeito significativo na relação entre as variáveis através da mediação do sentimento de segurança. Deste modo, verifica-se que este efeito vai ao encontro de outros estudos (e.g. Rivers, 2000) em que a vitimização vivenciada pelos/as jovens LGB na escola impacta diretamente as suas preocupações com a segurança escolar, e por sua vez afeta significativamente a sua probabilidade de faltar mais vezes às aulas e o seu desempenho acadêmico.

No que diz respeito ao sentimento de pertença, como mediadora da relação do bullying homofóbico na baixa autoestima, verificou-se que em primeiro lugar que os/as jovens que sofrem de qualquer forma de intimidação na sua escola tendem a sentir que não pertencem à sua escola. Contudo, quando observamos o impacto do bullying na autoestima dos/as jovens, verificamos que o bullying não tem efeito direto significativo na autoestima, pelo que esta relação apenas pode ser explicada através da mediadora “sentimento de pertença”. Deste modo, este efeito vai no sentido daquilo que foi descrito na literatura, que quanto mais os/as jovens sofrerem bullying menor será o seu sentimento de pertença à escola (e.g. Diaz, Kosciw, & Greytak, 2010). Contudo, outros estudos reforçam que o sentimento de pertença se tem mostrado correlacionado significativamente com a baixa autoestima dos/as jovens que são vítimas de bullying homofóbico. O que nos mostra, que os/as jovens LGB que sentem que não fazem parte do contexto escolar em que estão inseridos/as sentem-se mais excluídos/as, poucos apoiados/as, isolados/as, que por sua vez afeta a autoestima dos/as jovens (e.g. Strunz, 2015). Além disso, o mesmo autor salienta que os/as jovens LGB que não se sentem integrados (e a baixa autoestima) é resultado pela falta de redes de apoio formal e informal (e.g. colegas, professores), de integração numa cultura heteronormativa e pela presença de sentimentos de rejeição e alienação por parte da família (e.g. Strunz, 2015).

Relativamente, ao efeito da existência de práticas discriminatórias na relação da percepção do sentimento de segurança dos/as jovens LGB vítimas de bullying, constatou-se que a moderadora das práticas discriminatórias não teve um efeito significativo na percepção da segurança das vítimas LGB. Assim sendo, não foi possível inferir que a

existência de práticas discriminatórias funciona como um fator de risco no sentimento de segurança dos/as jovens que sofrem de qualquer tipo de intimidação homofóbica em contexto escolar. É possível que não tenham sido encontrados efeitos significativos pela forma como as questões sobre as práticas discriminatórias sofridas em contexto escolar foram colocadas aos/as participantes (com opções de resposta: sim, não ou não sei), o que não nos permitiu averiguar a magnitude do problema. Reforça-se que para uma melhor capacidade explicativa da variável “práticas discriminatórias” foi necessário a sua transformação, uma vez que se observou que um grande número de participantes respondeu “não sei”, como é o caso do item “*Impediram-te de escrever ou falar sobre temáticas LGBTI em atividades extracurriculares (por exemplo, no jornal da escola)*”, com um total de respostas “não sei” de 40.2%. Desse modo, após a transformação da variável, foi possível verificar que a grande maioria dos/as alunos/as referiu não sofrer de práticas discriminatórias (75.5%).

Acredita-se que o facto de existirem práticas discriminatórias em contexto escolar possa ser resultado da não existência de políticas não discriminatórias – políticas antibullying e anti-homofobia explícitas, que salvaguardem o direito dos/as jovens LGB a expressarem e a manifestarem livremente a sua orientação sexual, sem que sejam punidos. Estudos anteriores apontam que, quando as escolas implementam políticas não discriminatórias, os/as jovens sentem-se mais seguros, face as escolas que não implementam políticas desta natureza, mostrando que percentagens de bullying são por sua vez maiores (e.g. O’Shaughnessy et al., 2004). Assim, em estudos futuros seria interessante observar de como a existência de política não discriminatórias afeta a existência de práticas discriminatórias e se este efeito indireto irá afetar a perpetuação do bullying homofóbico.

Do mesmo modo, a existência de um currículo não inclusivo, para a qual foi apresentada uma hipótese de trabalho, não se verificou como moderadora da relação do bullying homofóbico com o sentimento de segurança, pelo que uma vez mais não foi possível confirmar que a existência de um currículo (não) inclusivo funciona como fator de risco na perceção do sentimento de segurança dos/as jovens vítimas de bullying. Este resultado é contraditório com o de estudos anteriores que salientam que escolas que implementam materiais que abordem as questões LGB (e.g. manuais escolares) revelam

que os/as jovens apresentam maior sentimento de segurança do que os/as alunos/as cujo esse material era inexistente (e.g. Russell et al., 2010).

Esclarece-se, uma vez mais, que o facto de não termos encontrado resultados significativos na hipótese acerca de como a existência de um currículo não inclusivo condiciona a relação do bullying homofóbico com o sentimento de segurança pode ter resultado uma vez mais pela forma como a questão “*Quantos dos teus manuais ou outros textos escolares contêm informação sobre pessoas LGBTI, a sua história, acontecimentos em que tenham estado envolvidas ou outros tópicos?*” foi colocada aos/as participantes (1- nenhuns a 4 - não sei). Ademais, quando observamos os resultados das respostas dadas aos/as participantes, verificamos que a grande maioria referiu não ter nenhum manual que contenha informações sobre pessoas LGBTI (74.7% v.s. 11.3%), pelo que é baixo o poder para testar a existência de um currículo não inclusivo condiciona a relação do bullying homofóbico com o sentimento de segurança.

Os resultados evidenciam ainda que alguns/mas estudantes LGB já presenciaram situações de bullying homofóbico, e essas situações aconteceram dentro da escola, principalmente nos balneários ou casas de banho, à semelhança de outros estudos que sugerem que estes sítios são locais propícios para a perpetuação dos atos de vitimização, o que leva que os/as jovens se sintam mais inseguros (e.g. Kosciw, Diaz, Greytak, 2008; Kosciw et al., 2010, Kosciw et al, 2014).

No que respeita à intervenção da comunidade escolar face as situações de bullying homofóbico, constatou-se que nas situações de intimidação que foram presenciadas por professores/as, funcionários/as ou colegas, estas nunca sofreram qualquer tipo de intervenção, e poucas foram as situações em que o agressor foi chamado atenção por terceiros, tal como acontece em estudos semelhantes (e.g. António, 2011). Neste sentido, o bullying homofóbico parece continuar a não ser levado com um assunto sério e preocupante nas escolas portuguesas, uma vez que este continua a ser visto como uma reação comum e típica entre os/as jovens como à semelhança de outros estudos (e.g. Adams et al., 2004).

Com a realização deste estudo foi possível constatar que o bullying continua a vitimizar os/as jovens portugueses, com base na orientação sexual e expressão de género, e que o sentimento de pertença e o sentimento de segurança funcionam como

fatores que afetam o desempenho acadêmico e o self (e.g. autoestima) dos/as jovens LGB, uma vez que estes fatores quando afetados impactam por sua vez o/a jovem em dois campos que são fulcrais para o seu desenvolvimento psicossocial. É possível verificar que estes funcionam como mediadores, em que a vitimização homofóbica, afeta o sentimento de segurança, que por sua vez afeta o desempenho acadêmico e a autoestima dos/as jovens. Nesse sentido torna-se pertinente que as escolas desenvolvam programas de prevenção primária, em que seja salvaguardada a segurança dos/as jovens LGB através de medidas de proteção (e.g. *gay-straight alliance group*). Além disso, seria pertinente que as escolas criassem redes de suporte formal e informal anti-homofobia para que os/as jovens se sentissem integrados/as e acima de tudo se sentissem aceites como são e pelo que são.

Chama-se a atenção que a existência de políticas não discriminatórias e de currículos inclusivos continua a ser pertinente que as escolas tenham um papel como agentes culturais, criando um ambiente igualmente equitativo e seguro para todos/as os/as alunos/as (Short, 2007). Para isso é necessário que implementem políticas antibullying e de não discriminação de modo a que seja garantida a proteção dos/as jovens LGB independentemente da sua orientação sexual ou expressão de género de modo que os jovens se sintam mais seguros (Kosciw et al., 2012). O currículo inclusivo seria uma medida de proteção, pois representaria a integração de temas que abordassem a diversidade LGBT dentro do currículo que é por si só heteronormativo de modo a desestigmatizar alguns padrões heteronormativos (Poteat et al., 2014) e informações falsas e estereótipos homofóbicos (Drought, 2015). A existência de um currículo inclusivo permitirá que os/as jovens se sintam mais seguros e sofram menos de vitimização homofóbica (Russell, Kostroski, McGuire, & Laub, 2006), mais motivação para aprenderem e expressarem maior interesse nas materiais lecionadas, contribuindo ativamente para o seu processo aprendizagem, etc. (Poteat et al., 2014).

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente na colheita de dados foi recolhida uma amostra por conveniência atendendo que o objetivo do projeto era recolher o testemunho de jovens LGB sobre as suas experiências de bullying na sua escola, o que tornou a amostra não representativa da população portuguesa juvenil. Além disso, este estudo está assente numa amostra maioritariamente masculina o que não permitiu experimentar outros testes estatísticos que permitissem extrair outros

dados para melhor explicar este fenómeno. Outra limitação é o facto deste estudo ter-se baseado apenas em medidas de autorrelato, pelo que seria interessante por exemplo, em parceria com as escolas, ter efetivamente o número de faltas que o/as aluno/as tiveram num mês ou até o seu desempenho académico durante o ano. Também, o questionário utilizado como instrumento apresenta poucos estudos psicométricos até ao momento. Salienta-se ainda que outra limitação é o facto deste estudo se tratar de um estudo correlacional, que apesar dos modelos de mediação testados apresentarem dados significativos e seja possível fazer predições significativas e se possa inferir que as variáveis se correlacionem, não é possível testar a causalidade do efeito.

Em estudos futuros, torna-se pertinente que este modelo de moderação e mediação seja replicado com outras populações juvenis, nomeadamente os jovens transexuais, onde sejam explorados em torno da temática do bullying transfóbico. Seria interessante ainda identificar quais as dimensões do currículo inclusivo afetam o sentimento de segurança dos/as jovens e que práticas ou até mesmo políticas afetam a segurança e o bem-estar dos/as alunos/as LGB. Seria relevante em estudos futuros, por exemplos através da modelização de equações estruturais, observar de que modo o bullying homofóbico, ou qualquer outra forma de bullying que afete o sentimento de pertença (e.g. colegas, professores/as, funcionários/as) dos/as jovens LGBTQI+, que por sua vez incita ao isolamento, a exclusão dos/as jovens, que por sua vez leva a baixa autoestima, e se a baixa autoestima destes/as jovens tem impacto no desenvolvimento de sofrimento psicológico (e.g. depressão).

## 7. Referências

- Adams, N., Cox, T. & Dunstan, L. (2014). I Am the Hate that Dare Not Speak its Name': Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 259-269.
- Akahtar, Z. (2011) An Investigation into Homophobic Bullying in the Education System and the Prevalence of Homophobic Language in a Secondary School Setting. (Dissertação de doutoramento). University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom
- American Psychological Association. (2006). Answers to your questions about individuals with intersex conditions. Retirado de: <https://www.apa.org/topics/lgbt/intersex.pdf>
- American Psychological Association. (2008). *Report of the APA Task Force on Gender Identity and Gender Variance*. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/policy/gender-identity-report.pdf>
- American Psychological Association. (2015). *Key terms and concepts in understanding gender diversity and sexual orientation among students*. Retirado de: <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/lgbt/key-terms.pdf>
- António, A. (2011). *O Papel Moderador do Suporte Parental e Social no Efeito do Bullying Homofóbico nas Consequências Psicológicas para os Jovens* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.
- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, 26(1), 17-32.
- Associação Rede Ex Aequo – Associação de jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgéneros e simpatizantes (2010). *Relatório sobre Homofobia e Transfobia: Observatório de Educação LGBT*. Retirado de: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-observatorio-educacao-2010.pdf>

- Austin, S., Ziyadeh, N., Corliss, H., Rosario, M., Wypij, D., Haines, J., & Field, A. (2009). Sexual orientation disparities in purging and binge eating from early to late adolescence. *Journal of Adolescent Health, 45*(3), 238-245.
- Ávila, R. (2018). LGBTQI Inclusive Education Report. IGLYO, Brussels. Retirado de: [https://www.education-index.org/wp-content/uploads/2018/11/Education\\_Report\\_April\\_2018-4.pdf](https://www.education-index.org/wp-content/uploads/2018/11/Education_Report_April_2018-4.pdf)
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International, 35*(5), 485-503.
- Birkett, M., Espelage, L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of youth and adolescence, 38*(7), 989-1000.
- Bradshaw, P., Waasdorp, E., Debnam, J., & Johnson, L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health, 84*(9), 593-604.
- Buck, H. (2015). *Retrospective Study of Victimization by Bullying among Sexual Minority and Majority College Students: Exploring External Sources of Support to Promote Resilience* (Dissertação de Doutorado). University of Tennessee, Knoxville, EUA
- Burton, M., Marshal, P., Chisolm, J., Sucato, S., & Friedman, S. (2013). Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in sexual minority youth: A longitudinal analysis. *Journal of youth and adolescence, 42*(3), 394-402.
- California Safe Schools Coalition. (2004). *Safe Place to Learn: Consequences of Harassment Based on Actual Or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-conformity and Steps for Making Schools Safer: a Report of the California Safe Schools Coalition and the 4-H Center for Youth Development, University of California, Davis. California Safe Schools Coalition*

- Carvalho, M. (2012) *Orientação Sexual, Homofobia e Educação* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 13, 125-146.
- Costa, P., Pinto, J., Pereira, H., & Pereira, B. (2015). Bullying genérico e homofóbico no contexto escolar. *Psychology, Community and Health*, 4(3), 145-155.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Cross, W. (2013). *Homophobic bullying in secondary schools: a cross age and gender analysis into young people's views of name-calling* (Doctoral dissertation) University of Birmingham.
- Diaz, M., Kosciw, G., & Greytak, A. (2010). School connectedness for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: In-school victimization and institutional supports. *The Prevention Researcher*, 17(3), 15-18.
- Drought, S. A. (2015). *School Climate for Sexual Minority Youth: Reflections by College-age Adults on K-12 Experiences* (Dissertação de Pos-graduação). University of Dayton, Ohio.
- Eaton, K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, H., Hawkins, J., & Whittle, L. (2012). *Youth risk behavior surveillance—United States, 2011*. Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries, 61(4), 1-162.
- Elze, E. (2003). Gay, lesbian, and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school. *Children & Schools*, 25(4), 225-239.
- Fong, S. (2010). *Homophobic bullying and safety for queer youth in high school, a retrospective study* (Dissertação de Mestrado). California State University, Sacramento.

- Freeman, M., Anderman, H., & Jensen, M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Ghosh, S., & Pataki, C. (2015). *Gender identity. Medscape Reference. Drugs, diseases, and procedures.* Retirado de: <https://emedicine.medscape.com/article/917990-overview>
- GLEN (Gay and Lesbian Equality Network). (2016). 'Being LGBT in School' A Resource for Post-primary Schools to Prevent Homophobic and Transphobic Bullying and Support LGBT Students, retirado de: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Being-LGBT-in-School.pdf>
- Goldstein, T., Russell, V., & Daley, A. (2007). Safe, positive and queering moments in teaching education and schooling: A conceptual framework. *Teaching Education*, 18(3), 183-199.
- Goodboy, K., & Martin, M. (2018). LGBT bullying in school: perspectives on prevention. *Communication Education*, 67(4), 513-520.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172-177.
- Hallford, S. (2009). *Analysis of Bullying Legislation Among Various States* (Doctoral dissertation), Oklahoma State University, Texas.
- Hayes, F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* New York: Guilford Press (2<sup>nd</sup> ed).

- Haynes, M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hershberger, S. L., Pilkington, N. W., & D'Augelli, A. R. (1997). Predictors of suicide attempts among gay, lesbian, and bisexual youth. *Journal of Adolescent Research*, 12(4), 477-497.
- Hillier, L., Jones, T., Monagle, M., Overton, N., Gaham, L., Blackman, J., & Mitchell, A. (2010). *Writing themselves in 3: the third national study on the sexual health and well-being of same sex attracted and gender questioning young people*, Melbourne: Australian Research Centre in Sex, Health and Society (ARCSHS), La Trobe University.
- Hollander, G. (2000). Questioning youths: Challenges to working with youths forming identities. *School Psychology Review*, 29(2), 173.
- Hong, S., & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social–ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271-285.
- ILGA Portugal (2016). *A Discriminação - Homofóbica e Transfóbica em Portugal*. Relatório Anual do Observatório da Discriminação. Retirado de: [ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA\\_RELATORIO\\_OBS\\_2016.pdf](http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/observatorio/ILGA_RELATORIO_OBS_2016.pdf)
- ILGA. (2017) Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017. Retirado de: [ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA\\_ENAE\\_2016-2017.pdf](http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf)
- ILGA. (2018). Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017, Retirado de: [ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA\\_ENAE\\_2016-2017.pdf](http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf)
- Khayatt, D. (2006). What's to fear: Calling homophobia into question. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 41(2).
- Kosciw, G., & Cullen, K. (2002). *The GLSEN 2001 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and*

transgender youth, Retirado de:  
<https://www.glsen.org/sites/default/files/2001%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report.pdf>

Kosciw, G., Diaz, M., & Greytak, A. (2008). *National school climate survey 2007: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).

Kosciw, G., Greytak, A., Bartkiewicz, J., Boesen, J., & Palmer, A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). New York.

Kosciw, G., Greytak, A., Palmer, A., & Boesen, J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN

Kosciw, G., Greytak, A., Zongrone, D., Clark, M., & Truong, L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.

Lei n.º 36/98, de 24 de julho. Diário da República n.º 169/1998, Série I-A de 1998-07-24

- Lei n.º 38/18, de 7 de agosto. Diário da República n.º 151/2018, Série I de 2018-08-07
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto: Portaria n.º 196- A/2010. Diário da República, 1.ª série — N.º 69 — 9 de abril de 2010, 5097-5098.
- Marshall, M., & Hernandez, F. (2013). “I Would Not Consider Myself a Homophobe” Learning and Teaching About Sexual Orientation in a Principal Preparation Program. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 451-488.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social & Saúde*, 2, 1-6.
- Mayo, C. (2007). Chapter 3 queering foundations: Queer and lesbian, gay, bisexual, and transgender educational research. *Review of Research in Education*, 31(1), 78-94.
- McLaren, S., Schurmann, J., & Jenkins, M. (2015). The relationships between sense of belonging to a community GLB youth group; school, teacher, and peer connectedness; and depressive symptoms: Testing of a path model. *Journal of homosexuality*, 62(12), 1688-1702.
- 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.
- Muijs, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviours. *British journal of educational psychology*, 87(2), 255-272.
- Nansel, R., Overpeck, M., Pilla, S., & Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press. National Center on Safe Supportive Learning Environments, US Department of Education. (2009). *Safe and Supportive*

*Schools Model*. Retirado de: <https://safesupportivelearning.ed.gov/safe-and-healthy-students/school-climate>

National School Climate Center. (2014). School Climate Practice, Retirado de: <http://schoolclimate.org/climate/practice.php>

Neto, L. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

O’Higgins-Norman, J. (2008). Equality in the provision of social, personal and health education in the Republic of Ireland: the case of homophobic bullying? *Pastoral Care in Education*, 26(2), 69–81.

O’Shaughnessy, M.; Russell, S. T., Heck, K. Calhoun, C., & Laub, C. *Safe Place to Learn: Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-Conformity and Steps for Making Schools Safer*. San Francisco, CA: California Safe Schools Coalition, 2004.

Oliveira, J. (2010). *Orientação Sexual e Identidade de Género na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual e queer*. In Oliveira, C., Almeida, M., Costa, C., Rodrigues, L. & Pereira, M. (Eds.), Estudos sobre a discriminação em função da orientação sexual de género (pp. 19-43). Porto: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. UK: Blackwell.

Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, H. (2013). *Amar incondicionalmente: Um guia para ajudar a compreender e aceitar a homossexualidade do seu ente querido*, Portugal: AMPLOS.

Poteat, P., & Espelage, L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, 20, 513-528.

- Poteat, P., & Espelage, L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175-191.
- Poteat, P., Mereish, H., DiGiovanni, D., & Koenig, W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: the importance of intersecting identities and parent support. *Journal of counseling psychology*, 58(4), 597.
- Poteat, P., Scheer, R., & Mereish, H. (2014). Factors affecting academic achievement among sexual minority and gender-variant youth. In Liben, I., Bigler, R. (Eds.), *The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (Vol. 47, pp. 261-300). EUA: Academic Press.
- Purdy, N., & Smith, K. (2016). A content analysis of school anti-bullying policies in Northern Ireland. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 281-295.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 (2018). Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030. Retirado de: [/https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/115360036/details/maximized](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/115360036/details/maximized)
- Rivers, I. (2000). Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth. *Support for learning*, 15(1), 13-18.
- Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2003). *Indicators of school crime and safety: 2012*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Robinson, H., Bansel, P., Denson, N., Ovensen, G., & Davies, C. (2014). Growing up queer: Issues facing young Australians who are gender variant and sexuality diverse. Retirado de: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:24414/>
- Rose, D., Sheremenko, G., Rasberry, N., Lesesne, A., & Adkins, H. (2018). Sex differences in school safety and bullying experiences among sexual minority youth. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 301-309.

- Russell, S. (2011). Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista*, 39,123-138.
- Russell, T., & Horn, S. (2017). *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice, and Policy*. USA: Oxford University Press.
- Russell, T., & McGuire, K. (2008). The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students. In Shinn, M. & Yoshikawa, H. (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (133-149). Nova York, EUA: Oxford Scholarship Press.
- Russell, T., Horn, S., Kosciw, J., & Saewyc, E. (2010). Safe Schools Policy for LGBTQ Students. *Social Policy Report*, 24(4), 1-25.
- Russell, T., Kostroski, O., McGuire, K., Laub, C., & Manke, E. (2006). *LGBT Issues in the Curriculum Promotes School Safety*. *Safe Schools Research Brief*, n. 4, Disponível em: <<http://www.casafeschools.org/FactSheet-curriculum.pdf>>.
- Russell, T., Ryan, C., Toomey, B., Diaz, M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, 81(5), 223-230.
- Ryan, C., & Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health & Sexuality*, 5(2), 103-119.
- 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.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

- Sansone, R., & Sansone, L., (2008). Bully victims: Psychological and Somatic Aftermaths. *Psychiatry*, 5, 62-64.
- Serrate, Rosa (2007). *Bullying: Acoso Escolar*. Espanha: Laberinto.
- Short, D. (2007). Queers, bullying and schools: Am I safe here?. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 19(3-4), 31-45.
- Simon, J., & Nail, P. (2013) Introduction to special issue on bullying: A social influence perspective, *Social Influence*, 8(2-3), 81-86.
- Singh, A., Moss, L., Mingo, T., & Eaker, R. (2015). *LGBTQ students and safe schools: A call for innovation and progress*, retirado de: <https://www.apa.org/pi/families/resources/safe-schools/sexual-minority-students.pdf>
- Smith, K., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Strunz, E. (2015). *The Effects of Bullying on Sexual Minority Youth: The Importance of Creating an Inclusive School Climate*. (Dissertação de Mestrado). Winona State University, College of Education, Minnesota.
- Takacs, J. (2006) *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe*. Brussels: ILGA-Europe and IGLYO.
- Teaching Tolerance (2013). *Best Practices: Creating an LGBT-inclusive School Climate-" A Teaching Tolerance Guide for School Leaders*. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541266.pdf>
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Retirado de: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>
- Van Orden, A., Witte, K., Cukrowicz, C., Braithwaite, R., Selby, A., & Joiner Jr, E. (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychological review*, 117(2), 575.

- Varjas, K., Dew, B., Marshall, M., Graybill, E., Singh, A., Meyers, J., & Birckbichler, L. (2008). Bullying in schools towards sexual minority youth. *Journal of school violence*, 7(2), 59-86.
- Vega, S., Crawford, G., & Van Pelt, L. (2012). Safe schools for LGBTQI students: How do teachers view their role in promoting safe schools?. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 250-260.
- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. (2005). Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 471–482.
- Wright, W., Adams, E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21(4), 337-347.

## 8. Anexos

### 8.1 Moderações

#### Moderação das práticas discriminatórias

```
***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 *****
                Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.      www.afhayes.com
                Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

*****
Model   : 1
        Y   : p4ep5
        X   : bullying
        W   : p8.1_dum

Covariates:
        Habilit Age_quan

Sample
Size: 426

*****
OUTCOME VARIABLE:
        p4ep5

Model Summary
           R           R-sq           MSE           F           df1           df2           p
           .424           .180           .976           18.390           5.000           420.000           .000

Model
           coeff           se           t           p           LLCI           ULCI
constant           5.070           .620           8.176           .000           3.851           6.289
bullying           -.795           .087           -9.112           .000           -.967           -.624
p8.1_dum           .114           .144           .794           .428           -.169           .398
Int_1           .120           .253           .474           .635           -.378           .618
Habilit           .084           .163           .516           .606           -.236           .405
Age_quan           -.064           .039           -1.656           .099           -.140           .012

Product terms key:
Int_1   :           bullying x           p8.1_dum
```

## Moderação do currículo não inclusivo

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)  
Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 1  
Y : p4ep5  
X : bullying  
W : p8.1\_dum

Covariates:  
Habilit Age\_quan

Sample  
Size: 426

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
p4ep5

### Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.424	.180	.976	18.390	5.000	420.000	.000

### Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5.070	.620	8.176	.000	3.851	6.289
bullying	-.795	.087	-9.112	.000	-.967	-.624
p8.1_dum	.114	.144	.794	.428	-.169	.398
Int_1	.120	.253	.474	.635	-.378	.618
Habilit	.084	.163	.516	.606	-.236	.405
Age_quan	-.064	.039	-1.656	.099	-.140	.012

### Product terms key:

Int\_1 : bullying x p8.1\_dum

## 8.2 Mediações

### Mediação do sentimento de pertença

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.2.02 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.      www.afhayes.com  
Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

\*\*\*\*\*

Model : 4  
Y : pl2  
X : bullying  
M : p9

Covariates:  
Habilit Age\_quan

Sample  
Size: 456

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
p9

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,447	,200	,336	37,636	3,000	452,000	,000

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,292	,345	3,742	,000	,614	1,971
bullying	,485	,048	10,083	,000	,391	,580
Habilit	-,097	,093	-1,048	,295	-,279	,085
Age_quan	,020	,021	,982	,326	-,020	,061

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:  
pl2

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,571	,327	,454	54,668	4,000	451,000	,000

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,568	,408	1,394	,164	-,233	1,369
bullying	,090	,062	1,457	,146	-,031	,212
p9	,691	,055	12,631	,000	,583	,798
Habilit	,144	,108	1,333	,183	-,068	,355
Age_quan	,003	,024	,127	,899	-,044	,050

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

pl2

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,297	,088	,613	14,592	3,000	452,000	,000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,461	,466	3,131	,002	,544	2,377
bullying	,425	,065	6,542	,000	,298	,553
Habilit	,077	,125	,612	,541	-,169	,322
Age_quan	,017	,028	,612	,541	-,038	,072

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c_ps	c_cs
,425	,065	6,542	,000	,298	,553	,520	,302

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps	c'_cs
,090	,062	1,457	,146	-,031	,212	,110	,064

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
p9	,335	,052	,244	,446

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
p9	,410	,060	,304	,540

## Mediação do sentimento de segurança (Absentismo)

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.      www.afhayes.com  
 Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

\*\*\*\*\*

Model : 4  
 Y : p2\_dummy  
 X : bullying  
 M : p4ep5

Covariates:  
 Habilit Age\_quan

Sample  
 Size: 471

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE: p4ep5

### Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.450	.202	.944	39.424	3.000	467.000	.000

### Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	6.568	.573	11.469	.000	5.442	7.693
bullying	-.819	.080	-10.283	.000	-.976	-.663
Habilit	.136	.152	.898	.370	-.162	.435
Age_quan	-.073	.034	-2.128	.034	-.140	-.006

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE: p2\_dummy

Coding of binary Y for logistic regression analysis:

p2_dummy	Analysis
.00	.00
1.00	1.00

### Model Summary

	-2LL	ModelLL	df	p	McFadden	CoxSnell	Nagelkrk
	226.897	87.596	4.000	.000	.279	.170	.348

Model	coeff	se	Z	p	LLCI	ULCI
constant	-2.291	2.460	-.931	.352	-7.113	2.531
bullying	1.564	.294	5.323	.000	.988	2.140
p4ep5	-.741	.155	-4.788	.000	-1.044	-.438
Habilit	.808	.569	1.421	.155	-.307	1.923
Age_quan	-.054	.135	-.403	.687	-.319	.210

These results are expressed in a log-odds metric.

\*\*\*\*\* DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Direct effect of X on Y

Effect	se	Z	p	LLCI	ULCI
1.564	.294	5.323	.000	.988	2.140

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
p4ep5	.607	.145	.346	.924

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:

5000

NOTE: Total effect model not available with dichotomous Y

NOTE: Direct and indirect effects of X on Y are on a log-odds metric.

## Mediação do sentimento de segurança (Desempenho acadêmico)

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.3 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.      www.afhayes.com  
 Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

\*\*\*\*\*

Model : 4  
 Y : pl0\_reordenado  
 X : bullying  
 M : p4ep5

Covariates:  
 Habilit Age\_quan

Sample  
 Size: 471

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE: p4ep5

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.450	.202	.944	39.424	3.000	467.000	.000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	6.568	.573	11.469	.000	5.442	7.693
bullying	-.819	.080	-10.283	.000	-.976	-.663
Habilit	.136	.152	.898	.370	-.162	.435
Age_quan	-.073	.034	-2.128	.034	-.140	-.006

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE: pl0\_reord

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.220	.048	2.242	5.905	4.000	466.000	.000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	4.963	.999	4.968	.000	3.000	6.927
bullying	-.191	.136	-1.406	.160	-.458	.076
p4ep5	.232	.071	3.260	.001	.092	.373
Habilit	.140	.234	.596	.552	-.321	.600
Age_quan	-.060	.053	-1.135	.257	-.164	.044

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*  
 OUTCOME VARIABLE: p10\_reord

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.163	.027	2.288	4.244	3.000	467.000	.006

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	6.490	.892	7.279	.000	4.738	8.242
bullying	-.382	.124	-3.077	.002	-.625	-.138
Habilit	.171	.237	.724	.469	-.294	.636
Age_guan	-.077	.053	-1.447	.149	-.182	.028

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-.382	.124	-3.077	.002	-.625	-.138

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-.191	.136	-1.406	.160	-.458	.076

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
p4ep5	-.190	.072	-.344	-.062

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
 95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:  
 5000