



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Gestão da Visibilidade LGB no Contexto do  
Ensino Superior**

**Ana Lúcia Serra Morais**

Orientação: Prof. Doutora Madalena Melo

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2016





UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Psicologia**  
*Especialização em Psicologia da Educação*

**Dissertação**

***Gestão da Visibilidade LGB no Contexto do Ensino  
Superior***

Ana Lúcia Serra Morais

**Orientadora:**

Professora Doutora Madalena Melo

Évora, dezembro de 2016



## **Agradecimentos**

Antes de mais – e porque sem vós não seria literalmente possível – gostaria de agradecer a todas as pessoas que se disponibilizaram para responder ao questionário que originou este estudo. Muito obrigada!

Queria deixar, também, um grande agradecimento enorme à minha orientadora, Professora Doutora Madalena Melo. Pela constante partilha de conhecimentos, pelo apoio incondicional, pela exigência e pela paciência.

À minha família. À minha mãe e ao meu irmão que deram e fizeram tudo para me ver chegar aqui. Às minhas avós que não conseguem esconder o orgulho que têm em mim. Aos meus tios e às minhas tias – especialmente ao Paulo e à Paula que ao longo de tantos anos têm sido para mim uns segundos pais. Aos meus primos que considero irmãos. Agradeço-vos do fundo do coração e dedico este trabalho a todos/as vocês.

À família que me acolheu em Évora. Que caminhou ao meu lado, que me ensinou que a universidade não é (de todo) só livros. Vocês são o melhor que esta cidade me deu.

A todas as amigadas excecionais que tenho em Abrantes que me fizeram acreditar que a distância nada impede.

À Rita. Por ser a melhor amiga que alguém pode ter. Por me amparares todas as quedas. Por me teres ajudado tanto a tantos níveis sem nunca me cobrar. Por seres o maior exemplo de amizade que já conheci.

À Maria. Por todo o apoio, força e motivação. Pela paciência sem limites. Por me conseguires fazer sentir feliz mesmo quando tudo aponta para o contrário. Por me teres dado a mão numa altura tão importante e nunca a teres largado. Por teres entrado na minha vida.

Às pessoas incontáveis que contribuíram, direta ou indiretamente, para que isto tudo fosse possível.

Aos meus avós e ao meu pai.

Obrigada por tudo. Principalmente, por fazerem de mim quem eu sou.



## **Gestão da Visibilidade LGB no Contexto do Ensino Superior**

### **Resumo**

O presente estudo tem como principal objetivo a compreensão da forma como lésbicas, gays e bissexuais gerem a visibilidade da sua orientação sexual no contexto do ensino superior, bem como a relação entre esta com a percepção da discriminação nesse contexto. Neste sentido, foi utilizada uma amostra de 289 estudantes de instituições do ensino superior de todo o país.

Para esta avaliação, foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Gestão da Visibilidade da Orientação Sexual (Lasser, Ryser & Price, 2010) e o Questionário de Gestão da Visibilidade e Discriminação em Contextos do Ensino Superior, criado para esta investigação.

Os principais resultados apontam diferenças na gestão da visibilidade quanto ao gênero, orientação sexual, visibilidade da orientação sexual, visibilidade da orientação sexual perante a família, nível de religiosidade e ciclo de estudos. No que diz respeito à percepção de discriminação, os resultados apresentam diferenças quanto à orientação sexual e à área de estudos. Por fim, os resultados conclusivos mostram que existe uma correlação entre a visibilidade da orientação sexual e a percepção de discriminação, no contexto do ensino superior.

**Palavras-chave:** orientação sexual, *coming out*, gestão da visibilidade, discriminação, ensino superior

## **LGB Management Visibility in the context of Higher Education**

### **Abstract**

This study aims to understand how lesbian, gay and bisexual (LGB) manage the visibility of their sexual orientation in the context of higher education, as well as the relationship between this management with their perception of discrimination. In this sense, we used a sample of 289 students from higher school institutions across the country.

For this evaluation, two instruments were used: the Visibility Management Scale of Sexual Orientation (Lasser, Ryser & Price, 2010) and the Visibility Management and Discrimination in Contexts of Higher Education Questionnaire, created for this research.

The main results show that participant's gender, sexual orientation, visibility of sexual orientation, visibility of sexual orientation within the family, level of religiosity and course of study are related to the management visibility of sexual orientation. With regard to the perception of discrimination, the results showed differences in sexual orientation and study area. Finally, the conclusive results show that there is a correlation between the visibility of sexual orientation and the perception of discrimination in the context of higher education.

**Keywords:** sexual orientation, coming out, management visibility, discrimination, higher education

## Índice

Índice .....	I
Introdução .....	1
Enquadramento Teórico .....	5
Capítulo 1 - Orientação Sexual e Identidade LGB .....	5
1.1 Considerações prévias .....	5
1.2. Orientação Sexual .....	8
1.3. Identidade LGB .....	10
Capítulo 2 - Coming Out e Gestão da Visibilidade LGB no Contexto do Ensino Superior .....	18
2.1. Coming Out .....	18
2.2. Gestão da Visibilidade LGB .....	22
2.3. O Contexto do Ensino Superior .....	26
Estudo Empírico .....	32
1. Objetivos e Questões de Investigação .....	32
2. Plano Metodológico .....	33
2.1. Participantes .....	33
2.2. Instrumentos .....	35
2.3. Procedimentos .....	38
3. Apresentação e Análise dos Resultados .....	41
3.1. Análise Psicométrica da EGV .....	41
3.2. Análise Psicométrica da EPDES .....	43
3.3. Estatística Descritiva .....	45
3.4. Análise Inferencial de Resultados.....	47
Discussão Global dos Resultados .....	55
Conclusão .....	61
Referências Bibliográficas .....	64
Anexos .....	73

## Introdução

Se considerarmos o paradigma atual da sociedade em que vivemos, em termos globais, podemos afirmar que, tanto em termos sociais como políticos e científicos, é notável o aumento do enfoque nas temáticas relacionadas com a população Lésbica, Gay e Bissexual (LGB<sup>1</sup>).

No campo científico, mais especificamente na área da psicologia, é notório que cada vez mais são levadas a cabo investigações que abordam e exploram as temáticas LGB.

Apesar de estas temáticas não serem desconhecidas para a área da psicologia e da psiquiatria, a verdade é que temos de considerar a sua evolução. Em 1952, a homossexualidade foi incluída na primeira versão da DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (Ritter e Terndrup, 2002) – no entanto, desde 1973 que a Associação Psiquiátrica Americana e a Associação de Psicologia Americana deixaram de considerar a homossexualidade como uma doença.

Esta alteração permitiu que a homossexualidade passasse a ser vista pela comunidade científica como uma expressão natural da sexualidade (Nogueira & Oliveira, 2010) e permitiu também que os estudos acerca da sexualidade se focassem cada vez mais na diversidade das identidades sexuais e cada vez menos na etiologia da orientação sexual (Fish, 2009).

Não podemos deixar de dar enfoque também às alterações políticas que se têm verificado em vários países de todo o mundo, onde podemos verificar algumas mudanças positivas ao nível dos direitos civis das pessoas LGB. Em 2010, Portugal aprovou a lei do casamento entre casais do mesmo género; em novembro de 2015, foi legalizada a adoção por parte desta população. Também em 2015, o Supremo Tribunal dos Estados Unidos da América determinou que a Constituição Americana garante o direito igualitário relativamente à contração do casamento a todos os cidadãos. Em vários países da Europa, como é o caso da Noruega, Espanha, Holanda e Suécia, também é permitida a adoção de crianças por parte de casais homossexuais. Além do aumento dos direitos civis das pessoas LGB, estas alterações políticas podem também, como afirmam Oliveira e Nogueira (2010), afetar positivamente as atitudes sociais face a esta população.

---

<sup>1</sup> \* Apesar de LGBT ser o acrónimo geralmente utilizado na literatura, decidimos utilizar a sigla LGB devido ao facto da população transsexual não fazer parte da temática do estudo.

Apesar do aumento constante do enfoque por parte da comunidade científica e dos ganhos por parte dos vários movimentos de luta pelos direitos humanos e sexuais, estes resultados podem ter dois sentidos: por um lado, torna-se um domínio de maior discussão pública, que pode levar à diminuição do preconceito; por outro, pode também levar ao aumento da discriminação a um nível alargado (Young-Bruehl, 2010 *cit in* Oliveira & Nogueira, 2010) a partir do momento em que o aumento dos direitos leva ao aumento da visibilidade por parte desta população que, conseqüentemente, fica mais suscetível a situações discriminatórias, ainda que as formas de discriminação sejam cada vez mais subtis (Oliveira & Nogueira, 2010).

O crescente aumento dos direitos LGB na sociedade portuguesa – como é exemplo a legalização do casamento por parte de casais homossexuais, desde 2010 e da adoção em 2015 – bem como o aumento da visibilidade desta população, pode levar-nos a crer que estamos perante uma sociedade livre de preconceitos, discriminação e injustiça. Contudo, vivemos ainda numa sociedade heteronormativa e heterossexista, na qual se pressupõe que todas as pessoas são heterossexuais e na qual se desvaloriza quem não o é. Herek (1993, citado por Oliveira, 2010) afirma que as ideologias que suportam o heterossexismo defendem que a legitimação pública se equaciona apenas no caso da heterossexualidade, remetendo as restantes orientações sexuais para um foro privado. Tudo isto se deve ao facto de estarmos ainda bastante presos à ideia de que um casal é – ou deve ser – constituído por duas pessoas do sexo oposto. Esta crença é-nos imposta pelos vários sistemas e setores aos quais somos diariamente expostos. O próprio sistema político era, até ao ano de 2016, contraditório. Apesar da própria Constituição da República Portuguesa, no artigo 13º, referir que “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.”, os casais homossexuais estavam, até ao ano referido, ainda privados da adoção.

Vivemos atualmente uma realidade em que a discriminação é cada vez mais subtil, em que os/as homossexuais e bissexuais não são aceites – são “tolerados” (Nogueira & Oliveira, 2010). Esta realidade leva a que haja um maior interesse por parte dos/as investigadores/as em explorar as temáticas LGB, focando a sua atenção no estudo do heterossexismo e nas formas mais subtis de preconceitos e discriminação – como é o caso de uma investigação levada a cabo por Swim, Pearson e Johnston em 2008, através da qual puderam evidenciar que as formas mais explícitas do heterossexismo surgiam através de expressões verbais como insultos, comentários ou ameaças.

Algumas investigações evidenciam que os contextos em que existe discriminação social, podem levar a que as pessoas LGB neguem a sua identidade, bem como a que escondam a sua orientação sexual (APA, 2008). Considerando esta afirmação, concluímos que os contextos têm uma influência fundamental na visibilidade das orientações sexuais LGB, a partir do momento em que as pessoas homossexuais ou bissexuais gerem a visibilidade da sua orientação sexual consoante o contexto específico em que se encontram (Fontes & Santos, 1999). Como aliás concluíram Lasser, Ryser e Price (2010) durante a construção da escala utilizada neste estudo – *Lesbian, Gay, Bisexual – Visibility Management Scale* – o clima social teve, para os/as participantes, um papel fundamental na gestão da visibilidade da orientação sexual dos/as mesmos/as.

Segundo um relatório realizado pela Rede Ex-Aequo em 2012, em Portugal, as escolas são o segundo contexto em que mais se verifica a existência de discriminação – “A discriminação com base na orientação sexual e identidade ou expressão de género permanece de forma bem marcada nas escolas portuguesas. Este ambiente de intolerância traduz-se em situações de baixa autoestima, isolamento, depressões e ideação e tentativas de suicídio, assim como para o insucesso e abandono escolar de muitos jovens LGBT.”

O contexto universitário é fulcral no desenvolvimento da identidade de todos/as os/as jovens, independentemente da sua orientação sexual. A entrada no Ensino Superior pode ser, para muitos/as jovens LGB, a primeira vez que expõem a sua orientação sexual, enquanto iniciam esta nova fase do seu desenvolvimento social e emocional. Contudo, se, por um lado, a entrada no Ensino Superior pode ser sinónimo de alívio e libertação, por outro lado, se for um contexto discriminatório, pode levar a vários problemas relacionados com baixa autoestima e ao nível da saúde mental (Bowen & Bourgeois, 1995).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivos compreender de que forma é que os/as jovens, no contexto do ensino superior, regulam a gestão da visibilidade da sua orientação sexual. Por outro lado, pretendemos também compreender se, dentro do contexto do ensino superior, existem contextos específicos em que a visibilidade da orientação sexual é maior ou menor. Por fim, pretendemos compreender também qual é a perceção de discriminação dos/as estudantes perante este contexto e se existe correlação entre a mesma e a gestão da visibilidade orientação sexual.

A primeira parte do estudo destina-se ao enquadramento teórico do mesmo e está dividida em dois capítulos. No primeiro, serão apresentados vários conceitos relacionados com a orientação sexual, bem como algumas perspetivas teóricas

relativamente à sua etiologia. Serão também exploradas várias questões em torno das identidades LGB e apresentados os principais modelos de construção destas. O segundo capítulo explora os conceitos de heteronormatividade, discriminação e visibilidade no contexto do Ensino Superior. A literatura afirma que a visibilidade depende fundamentalmente dos contextos e que, conseqüentemente, aumenta ou diminui em função da existência ou não de discriminação (Lasser & Tharinger, 2003). No presente estudo, o ensino superior é tido em conta como um contexto geral que, por sua vez, é constituído por vários contextos específicos – como, por exemplo, a cantina, as salas de aula ou a biblioteca. São precisamente as diferenças experienciadas pelos/as participantes nesses contextos mais específicos que vão ser tidas em conta nesta investigação.

A segunda parte da apresentação do estudo destina-se ao estudo empírico que, por sua vez, está dividido em quatro capítulos. No primeiro, serão apresentados os objetivos e as questões de investigação. No segundo capítulo, será apresentado o plano metodológico, nomeadamente a caracterização dos/as participantes, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e de análise de dados. No terceiro capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos no estudo, que serão posteriormente alvo de reflexão e discussão no capítulo quatro.

Numa terceira e última parte da apresentação do estudo, serão apresentadas as conclusões gerais, constituídas por uma reflexão global sobre os resultados obtidos, bem como as limitações do estudo, as propostas para estudos posteriores e a implicação deste estudo para a prática da psicologia.

## Enquadramento Teórico

### 1. Orientação Sexual e Identidade LGB

#### 1.1. Considerações prévias

De modo a que se possa compreender integralmente este estudo bem como os seus objetivos, é essencial que se tenham presentes de forma clara alguns conceitos e definições.

A American Psychological Association (APA, 2008) traduz a **orientação sexual** pela atração emocional, amorosa e/ou sexual que uma pessoa sente por homens, mulheres ou ambos. Apesar das várias teorias e investigações focadas neste tema, a orientação sexual é, na maior parte das vezes, dividida em três categorias: a **heterossexualidade** – quando se sente atração por pessoas do sexo oposto; **homossexualidade** – quando se sente atração por pessoas do mesmo sexo; e **bissexualidade** – quando se sente atração por ambos os sexos (APA, 2008). Por sua vez, o termo **sexo** faz referência ao sexo biológico dos indivíduos.

Apesar dos vários fatores que indicam que as orientações sexuais não heterossexuais são uma característica natural do ser humano, ainda existe na sociedade atual algum preconceito em relação às mesmas. A própria ciência – neste caso, a psiquiatria – contribuiu para este facto, quando em 1952 a homossexualidade foi incluída na primeira versão da DSM, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, sendo classificada como uma doença mental, enquadrada nos distúrbios da personalidade sociopática, e explicada por questões neuroanatómicas, hormonais, fisiológicas e genéticas (Ritter & Terndrup, 2002). Durante vários anos, a homossexualidade, sendo vista como uma patologia, era estudada com o objetivo de se conseguir encontrar uma explicação para a sua existência. Os investigadores procuravam a resposta a esta questão comparando pessoas homossexuais com heterossexuais, partindo do princípio de que a heterossexualidade seria a única orientação sexual vista como “normal” (Oliveira, 2010).

Só em 1973, após o contributo de vários movimentos sociais de pessoas LGB, de movimentos feministas, bem como de vários profissionais da saúde mental, é que a Associação Psiquiátrica Americana e a Associação de Psicologia Americana deixaram de considerar a homossexualidade como uma doença. Posto isto, quando foi lançada a terceira edição da DSM, a homossexualidade foi retirada do manual como anomalia psicopatológica. Também a Organização Mundial da Saúde, em 1990, deixou de

classificar a homossexualidade como uma doença mental, quando foi publicada a IDC-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) (Matias, 2007; Oliveira & Nogueira, 2010; Atallar *et al.*, 2014).

Posto isto, a psicologia deixou de estudar a homossexualidade com o propósito de descobrir a sua etiologia, para passar a investir no estudo das características psicossociais e nas preocupações da população LGB, bem como no estudo das atitudes sociais para com os/as mesmos/as (Oliveira & Nogueira, 2010).

O termo **sexo**, por sua vez, é habitualmente confundido com o termo **género**. Money *et al.* (1957, 1959a, 1959b *cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011) foram os primeiros investigadores a separar os dois conceitos. O termo **sexo** passou a ser utilizado pelos autores para referenciar características físicas e biológicas do ser humano (como, por exemplo, os genitais, os cromossomas sexuais ou as hormonas), enquanto o termo **género** passou a ser utilizado para fazer referência a características psicológicas e comportamentais. Foram vários os autores que, a partir desta década, se debruçaram sobre esta temática. Segundo a perspetiva de Gayle Rubin, o sexo é biológico e, de facto, existem diferenças e semelhanças biológicas entre homens e mulheres. Contudo, a divisão social dos géneros obriga a que, tanto homens como mulheres, suprimam outras características biológicas que a sociedade considera desadequadas tanto para um género como para outro, respetivamente (Rubin, 1975 *cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011).

Outra autora cuja proposta foi bastante importante na exploração dos dois conceitos foi Rhoda Unger. Unger (1979, *cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011) propôs que o termo género fosse utilizado para fazer referência a traços que são culturalmente considerados apropriados para homens ou para mulheres. A proposta desta autora levou a que muitos psicólogos passassem a utilizar o termo género em vez de sexo quando faziam referência às diferenças entre homens e mulheres. Devido à influência que o artigo da autora teve, o termo sexo passou a ser utilizado para fazer referência às diferenças biológicas, enquanto o termo género passou a ser utilizado para fazer referência ao significado social atribuído a essas diferenças (Basow, 2010 *cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011).

Atualmente, apesar de não haver um consenso entre toda a população científica relativamente a significado dos dois termos – e apesar de haver até quem não faça distinção entre os mesmos – a maior parte dos/as autores/as, seguindo a linha de raciocínio dos/as autores/as já referidos/as a cima, considera que o termo sexo está mais relacionado com características biológicas, enquanto o termo género deve ser utilizado para fazer referência às atitudes, sentimentos e comportamentos

que cada sociedade ou cultura associa ao sexo biológico de determinada pessoa (Muehlenhard & Peterson, 2011).

Independentemente das convenções e expectativas sociais, existem pessoas que fogem a esta regra, não se identificando com as características usualmente associadas ao seu sexo biológico (APA, 2011). Esta questão está relacionada com a **identidade de género** que, por sua vez, pode ser traduzida pelo sentido subjetivo de si mesmo como sendo “masculino” ou “feminino”. A identidade de género não se pode dissociar do conceito de **papéis de género**, uma vez que este último termo faz referência às normas de comportamento e de aparência que determinada sociedade associa, estereotipadamente, ao género masculino e feminino (Oliveira, 2010). Para Money e Ehrhardt (1972 *cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011), a identidade de género é a expressão privada dos papéis de género; enquanto os papéis de género são uma representação pública da identidade de género.

Esta associação entre sexo e género – principalmente quando os dois termos não são percecionados como distintos – surge, na maior parte dos casos, ainda antes do nascimento. É bastante frequente que, no caso das meninas, os pais decorem o quarto de cor-de-rosa, comprem vestidos e bonecas. No caso dos rapazes, as cores tendem a variar entre o verde e o azul, os brinquedos serão carrinhos e bolas de futebol. Tudo isto tem a ver com o que se espera de um ser que, ainda antes do nascimento, já é vítima dos estereótipos associados ao seu sexo biológico. Na adolescência, por exemplo, a sociedade espera ver as raparigas no clube de dança e os rapazes na equipa de futebol. Já em idade adulta, a maior parte das sociedades não espera que uma mulher queira formar carreira como engenheira mecânica ou informática. Já em 1975, Rubin (*cit in* Muehlenhard & Peterson, 2011) afirmou que existe uma pressão social para que homens e mulheres desempenhem determinadas funções que não estão, de modo algum, associadas a necessidades biológicas dos dois géneros – por exemplo, atendendo às características biológicas de ambos, as mulheres estão perfeitamente aptas para caçar; tal como os homens estão totalmente aptos para ficar em casa a cuidar dos filhos (Muehlenhard & Peterson, 2011). Este tipo de estereótipos pode ter várias consequências sobre a pessoa, nomeadamente sobre aspetos da sua função psicológica, sobre a própria perceção e o próprio comportamento social, bem como nos seus interesses, valores e competências (Perry & Pauletti, 2011).

Infelizmente, o avanço da ciência nem sempre é sinónimo de avanço nas perceções sociais. Ainda hoje, cerca de quarenta anos depois, a estigmatização e discriminação são uma realidade. Ao conjunto de atitudes negativas, de intolerância e do medo irracional face à homossexualidade, dá-se o nome de **homofobia** (Tharinger,

2008). Este termo surgiu pela primeira vez em 1971, por Kenneth Smith, apesar de ser usualmente atribuído ao psicólogo clínico George Weinberg (Hegarty & Massey, 2007 cit in Oliveira, 2010), que definiu a homofobia como “receio de estar em espaços fechados com homossexuais”. Também Carneiro (2009) afirma que a homofobia é considerada uma “atitude negativa face aos homossexuais”. Esta generalização social da homofobia pode levar a que as próprias pessoas homossexuais percebam como são avaliados de uma forma tão negativa nos vários contextos a que estão expostos, que por sua vez pode levar ao direcionamento desse conjunto de atitudes negativas para a própria pessoa, à desvalorização pessoal, resultando numa auto imagem pobre e distorcida. A este fenómeno dá-se o nome de **homofobia internalizada** (Oliveira, 2010).

Em alternativa ao conceito de homofobia – que, como o nome indica, remete para uma fobia, que por sua vez por ser definida como sendo um tipo de medo particular caracterizado por ser desproporcionado à situação que o cria, por ser inexplicável e irracional que geralmente se encontra fora do controlo voluntário que, por sua vez, pode levar ao evitamento da situação temida (Correia, 2014) – surgiu em 1971 o termo **heterossexismo**. Apesar do termo ser habitualmente atribuído Stephen Morin, acredita-se que Craig Rodwell foi o primeiro autor a utilizá-lo, quando citou num artigo da revista americana *Queen's Quarterly* a frase "After a few years of this kind of 'liberated' existence such people become oblivious and completely unseeing of straight prejudice and - to coin a phrase - the 'hetero-sexism' surrounding them virtually 24 hours a day." (Rodwell, 1971, p.5). Morin (1977) descreve o heterossexismo como um conjunto de crenças e de valores que estigmatiza e desvaloriza qualquer forma de comportamento, identidade, relação e comunidade não heterossexual. Esta posição torna-se evidente numa sociedade que insiste em assumir que toda a gente é heterossexual (Lasser, Tharinger & Cloth, 2006). A esta ideologia, que perceciona a heterossexualidade como norma e como sendo superior às restantes expressões de sexualidade, atribui-se o termo **heteronormatividade** (Warner, 1993).

## 1.2. Orientação Sexual

Até aos dias de hoje, ainda não existe um consenso por parte dos investigadores no que diz respeito à etiologia da orientação sexual. Por outras palavras, não é possível definir qual é a razão que define a orientação sexual de determinada pessoa. Contudo, atualmente, a maior parte dos investigadores acredita que a orientação sexual é estruturada a partir de vários fatores – genéticos,

hormonais, sociais e culturais (APA, 2008). As investigações feitas com o intuito de responder a esta questão implicam que se siga determinada posição epistemológica, de modo a possa existir uma linha de orientação. Fundamentalmente, no que diz respeito a este tema, a literatura faz referência, principalmente, a duas vertentes distintas – a essencialista e a construcionista (Oliveira, 2010).

Apesar de já em 1948 Alfred Kinsey – conhecido pela sua grande influência no estudo da sexualidade humana – ter afirmado que a sexualidade é estruturada num *continuum*, até aos anos 80, foram as teorias essencialistas que predominaram no que diz respeito a este assunto. Os estudos essencialistas afirmam que a orientação sexual é um construto multidimensional que se divide, principalmente, em duas dimensões: uma primeira, em que a sexualidade é vista como tendo uma base biológica, sendo esta inalterável e fixa ao longo do tempo, e também como sendo culturalmente e historicamente universal; e uma segunda, que se baseia na noção de que a orientação sexual está dividida em categorias distintas que não se sobrepõem – heterossexual *versus* homossexual. Segundo este modelo, a sexualidade é uma característica individual imutável. Apesar dos vários contributos dados pelos estudos essencialistas, não podemos deixar de referir que, na origem desses mesmos estudos, estão as primeiras investigações feitas acerca da sexologia, investigações estas que categorizavam as orientações não heterossexuais como patologias. Foi então na busca das respostas acerca da etiologia desta “patologia” que começaram os estudos essencialistas da sexualidade (Oliveira, 2010).

Na viragem para os anos 80, com o surgimento das teorias construcionista, passou a considerar-se a existência de uma influência social, ética, cultural, política e histórica na forma de se conceitualizar a sexualidade. Como referiu Nogueira (2001), a teoria construcionista social alterou o foco da atenção na pessoa, passando-o para o domínio social. Através desta alteração, a psicologia passa a focar-se no estudo do ser como sendo socialmente construído. Assim, a pessoa passa a ser vista como parte integrante de um sistema histórico, social e político do qual não pode ser retirada nem estudada de forma independente (Nogueira, 2001). Ao contrário do que é considerado nas teorias essencialistas, o construcionismo social defende o papel ativo do sujeito na construção da sua identidade (Clarke *et al.*, 2010).

Ao terem em conta aspetos considerados por ambas as ideologias, as teorias integracionistas destacam-se por terem como hipótese o facto de a sexualidade ter influências biológicas, psicológicas e sociais (Clarke *et al.*, 2010).

Partindo da ideia de que a orientação sexual é definida e construída tendo em conta vários fatores, surge, frequentemente, uma segunda questão: como e quando é que as pessoas sabem qual é a sua orientação sexual? Os estudos atuais acerca da

temática afirmam que não existe uma altura específica em que isto acontece e que se possa generalizar a todas as pessoas. Contudo, a investigação afirma também que, na maior parte dos casos, é durante o final da infância e o início da adolescência que surgem as atrações principais que vão posteriormente dar origem às bases que definem a orientação sexual (APA, 2008). Ao contrário do que muitas pessoas possam pensar, não é necessário que existam experiências sexuais para que pessoas LGB saibam qual é a sua orientação sexual. A orientação sexual define-se (entre outros) através de padrões emocionais, românticos e de atrações sexuais. Assim sendo, é normal que determinada pessoa saiba qual é a sua orientação sexual ainda antes de ter estabelecido uma relação amorosa e/ou sexual, independentemente do género e da orientação sexual em causa (APA, 2008).

### **1.3. Identidade LGB**

A exploração da identidade e o estabelecimento de uma autoimagem coerente é uma tarefa fundamental no desenvolvimento humano. Erikson (1968), concetualiza a identidade enfatizando a construção biológica, a organização das experiências pessoais e o meio histórico e cultural como sendo as variáveis que dão significado, forma e continuidade à existência do ser humano.

Dentro dos vários aspetos que compõe a identidade na sua plenitude – como, por exemplo, a identidade cultural e a identidade de género – a identidade sexual é aquela a que vamos dar mais ênfase. Como referiu Mondimore (1998) o processo de construção da identidade sexual é um processo de autoclassificação, no qual o indivíduo reconhece e aplica um rótulo. Em muitos casos, a autoperceção desta realidade não é bem aceite, o que pode trazer consequências negativas para a pessoa, como por exemplo, o aumento dos níveis de ansiedade (Leal & Pereira, 2005). A heteronormatividade volta a ser um fenómeno determinante neste processo. Numa sociedade em que se espera, pressupõe e deseja que todos os membros pertencentes sejam heterossexuais, é expectável que, ao tomar conhecimento de que se é sexualmente diferente, as reações sejam negativas.

Como já foi anteriormente referido, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade dos seus critérios de diagnóstico das doenças mentais em 1973. A partir desse momento, foram vários os modelos teóricos propostos com o intuito de explicar a construção desta identidade (Pereira, 2005).

Ao longo de todo o ciclo vital, o ser humano vai consolidando um conjunto de características – que vão muito além do sexo biológico – através das quais vai

construindo a sua identidade sexual. Um dos modelos mais abordados relativamente às características pelas quais identidade sexual é composta é o modelo de Shively e De Cecco (1977). Além do sexo biológico, os autores debruçaram-se sobre três aspetos que consideram fundamentais no processo de construção da identidade sexual, sendo eles a identidade de género, os papéis de género e a orientação sexual.

A primeira componente – a identidade de género – segundo os autores, não tem de estar em concordância com o sexo biológico da pessoa. O processo que leva a que as pessoas se identifiquem com determinado género era e é ainda desconhecido. Apesar disso, os autores reconhecem a existência de uma influência tanto a nível biológico como a nível social. Nos casos em que não existe uma concordância entre o sexo biológico e a identidade de género, os autores evidenciam a possibilidade de realização de intervenções cirúrgicas, através das quais se pode modificar o sexo biológico para que não exista este conflito. É importante ainda referir que, segundo estes autores, o sexo biológico tem a ver com a maneira como a pessoa se identifica a si e aos demais, enquanto a identidade de género tem a ver apenas com a maneira como a pessoa se autoidentifica (Shively & De Cecco, 1977). Apesar dos autores não fazerem referência a esta realidade, em muitos casos onde não existe uma concordância, grande parte das pessoas é encorajada a manter as suas diferenças ocultas, a conformar-se com as regras sociais impostas aos géneros (Muehlenhard & Peterson, 2011). É importante clarificar que, na proposta destes autores, não estão incluídos os casos de pessoas não binárias – cuja identidade de género não está em concordância com o sexo biológico, mas também não se identificam necessariamente com o género oposto – nem as pessoas interssexo.

A segunda componente da identidade sexual são os papéis de género. Esta componente é definida pelos autores como sendo um conjunto de características culturalmente e estereotipadamente associadas a homens ou a mulheres. Os papéis de género estão bastante ligados a características relacionadas com a aparência, com o comportamento e com a personalidade. Estando associadas a normas culturais, a sociedade espera que determinada pessoa se comporte de acordo com os estereótipos sociais associados ao seu sexo biológico – desse modo, os comportamentos que não seguem esta norma são, maioritariamente, vistos como inapropriados (Shively e De Cecco, 1977).

A terceira e última componente é a orientação sexual. Ao rejeitarem uma visão bipolar da orientação sexual – em que se considera que as pessoas são ou homossexuais ou heterossexuais – estes autores rejeitam também a visão de que a orientação sexual está somente relacionada com a expressão física e, desse modo, uma teoria que inclua tanto os aspetos físicos como os emocionais, possibilita a

percepção de uma maior variedade de formas de expressar a sexualidade. Esta componente da identidade sexual é composta por duas componentes: por um lado, a preferência ao nível físico – que se refere à preferência sexual de parceiros/as do sexo feminino ou masculino; por outro, a preferência ao nível afetivo – que faz referência à preferência de parceiros/as homens ou mulheres ao nível emocional (Shively e De Cecco, 1977).

Mais recentemente, em Portugal, Carneiro (2006) considerou os mesmos elementos definidores da identidade sexual que os autores anteriormente referidos. No que diz respeito à orientação sexual, o autor define-a como sendo a atração sexual ou emocional dirigida a alguém, caracterizada por desejos e fantasias desencadeadas pela presença real ou imaginada de outra pessoa. Carneiro (2006) deixa em aberto hipótese de ser ou não necessário existir uma experiência física para que se defina a orientação sexual. Deste modo, ao considerar-se a relação entre a orientação sexual a conduta homossexual, o autor considera imprescindível que se tenham em consideração as evoluções sociais, culturais e políticas que se têm verificado ao longo da história e a influência das mesmas sobre o comportamento. Apesar deste autor deixar esta questão em aberto, a APA (2008), ao afirmar que a orientação sexual se define através de padrões não só sexuais mas também emocionais e românticos, considera, evidentemente, que qualquer pessoa, independentemente da orientação sexual ou género, consegue definir a sua orientação sexual sem ser necessário que haja qualquer tipo de experimentação ao nível físico. A segunda componente considerada pelo autor é a identidade de género e, segundo o mesmo, está relacionada com a maneira como cada pessoa se identifica como sendo homem ou mulher, considerando os valores simbólicos e políticos de cada sociedade. Com os contributos da Teoria Queer, o termo género passou a ser considerado aquilo que social e culturalmente se constrói como possibilidade de se ser homem ou mulher. Por último, Carneiro (2006) evidencia também os papéis de género. Sendo uma característica cultural e socialmente construída, os papéis diferem entre contextos, adaptando-se às características culturais e sociais dos mesmos (Carneiro, 2006).

Além dos modelos focados nas principais componentes da identidade sexual, surgiram, também, nesta altura, alguns modelos teóricos focados, principalmente, nas fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas não-heterossexuais passam durante este processo. Como já foi referido anteriormente, os estudos relacionados com esta temática seguem, geralmente, uma posição epistemológica essencialista ou construcionista (Oliveira, 2010).

Os primeiros modelos propostos relativamente às fases de desenvolvimento da identidade sexual tiveram como base ideologias essencialistas. Em termos gerais, a

maioria destes modelos segue a mesma linha de raciocínio, apesar de diferirem principalmente em relação ao número de estádios que apresentam (Cass, 1984). A generalidade dos modelos afirma que o primeiro estágio de desenvolvimento é marcado pela percepção e, conseqüentemente, tentativa de rejeição dos sentimentos, pensamentos e emoções associadas a pessoas do mesmo género, utilizando para esse efeito variadas estratégias de defesa. O estágio seguinte é frequentemente descrito como sendo uma fase em que o indivíduo começa a explorar e a aceitar as suas emoções e em que experiencia as primeiras relações homossexuais. Por fim, o último estágio é marcado pela aceitação de uma identidade LGB, em que o indivíduo percebe a sua identidade como normal e positiva (Bilodeau & Renn, 2005).

Coleman (1982) propôs um modelo constituído por cinco fases. Apesar de, como já foi referido, não existirem evidências que comprovem quando e porque é que algumas pessoas se sentem atraídas por pessoas do mesmo sexo, Coleman defende que a construção da identidade sexual e de género se inicia aos três anos de idade. Assim, na primeira etapa do modelo de Coleman – o *Pré-Coming Out* – a maior parte das pessoas não está consciente dos seus sentimentos homoeróticos e, desse modo, não conseguem compreender o que está errado, acabando por transparecer os seus problemas de forma psicossomática ou através de problemas de comportamento. A segunda fase do modelo de Coleman, o *Coming Out*, acontece quando a pessoa tem acesso consciente aos seus sentimentos, passando assim a perceber-se como homossexual. A terceira etapa é marcada pela, como o nome indica, *Exploração* da sexualidade, durante a qual o indivíduo começa a socializar com outras pessoas LGB. Após este contacto social com outras pessoas que partilham da mesma orientação sexual, surge a quarta fase apresentada por este modelo, durante a qual a pessoa experiencia as *Primeiras Relações*. A quinta e última fase do modelo de Coleman é definida como *Integração da Identidade*, etapa em que a pessoa integra a sua identidade pública e privada numa autoimagem. (Coleman, 1982).

Na mesma linha de raciocínio, o primeiro modelo de construção de identidade sexual aplicado quer a mulheres lésbicas, quer a homens *gay*, foi proposto por Cass em 1984. Até então, todos os modelos propostos seriam apenas aplicados a um dos sexos. A autora partiu de dois pressupostos fundamentais para a construção deste modelo: por um lado, da noção de que o processo de desenvolvimento da identidade sexual pode ser descrito tendo em conta dimensões cognitivas, comportamentais e afetivas, que vão sendo reformuladas ao longo do tempo; por outro, Cass considera que os indivíduos desempenham um papel ativo neste processo (Cass, 1984). Tendo em conta estes dois aspetos, o modelo teórico de Cass defende que a população pertencente a esta minoria passa por seis estádios de desenvolvimento de modo a

integrar uma identidade *gay*, lésbica ou bissexual (Carneiro, 2009). O primeiro estágio é a *Confusão da Identidade*. Até esta fase, a pessoa considera-se heterossexual, a partir do momento em que é isso que a sociedade heteronormativa espera dela. Contudo, é durante este período que o indivíduo começa a questionar a sua própria orientação sexual, após a tomada de consciência face a pensamentos e emoções associados à homossexualidade. O segundo estágio é a *Comparação Identitária*, em que a pessoa sabe que se sente atraída por pessoas do mesmo género, mas sabe também que não é isto que os outros esperam dela, sentindo-se alienado da sociedade, da família e dos amigos. O terceiro estágio é a *Tolerância da Identidade*. É nesta etapa que o indivíduo começa a dedicar o seu tempo ao contacto com outros/as homossexuais ou bissexuais, com a intenção de compensar os sentimentos de alienação social. Durante este estágio, é bastante importante que o contato com os/as outros/as seja positivo para que o sujeito tenha intenção de o repetir. Por outro lado, se esta experiência for negativa, as consequências também o serão – pode levar a uma baixa de autoestima, ao medo da exposição ou até à homofobia internalizada. O quarto estágio é a *Aceitação da Identidade*. Através do contacto com outros *gays*, outras lésbicas ou bissexuais, a pessoa vai gradualmente reconhecendo-os/as de forma positiva. Esta é uma fase em que o sujeito revela a sua verdadeira orientação sexual a um conjunto restrito de pessoas. O estágio seguinte é o *Orgulho Identitário*. Este é um período em que o indivíduo autoperceciona a sua orientação sexual como completamente aceitável e considera o facto da sociedade a rejeitar como errado. Esta fase é marcada pelo envolvimento em todos os aspetos que compõem a subcultura LGB e pela rejeição dos valores heterossexuais. O sexto e último estágio é a *Síntese da Identidade*, em que a pessoa abandona a visão dicotómica de “os/as heteros” e “os/as homossexuais/bissexuais”, enquanto vai aumentando o contacto com heterossexuais simpatizantes, que demonstram apoio à comunidade LGB (Cass, 1984).

Estes modelos foram e continuam a ser alvo de várias críticas. Através da categorização deste processo – o desenvolvimento da identidade sexual – em estádios, estes modelos acabam por assumir que a sexualidade é inata, fixa e inalterável, rejeitando a fluidez da mesma. Adotar a perspetiva destes modelos, implica também assumir que as pessoas seguem uma sequência de estádios, a partir do momento em que a forma estrutural dos modelos é unidirecional (Oliveira *et al*, 2010). Por outro lado, como afirmam Clarke e os seus colaboradores (2010) as críticas feitas a estes modelos continuam a dar ênfase à negligência que os mesmos assumem perante os contextos sociais e históricos, excluindo o papel facilitador ou impeditivo que estas variáveis assumem no desenvolvimento da identidade. É importante que se

tenha em conta que estes modelos foram desenvolvidos numa época histórica marcada pela não aceitação destes grupos minoritários e que esta postura tem vindo a mudar ao longo dos anos.

Em contraposição aos modelos baseados em perspetivas teóricas essencialistas, surgiram as teorias construcionistas. O construcionismo social defende a importância dos aspetos sociais durante processo de construção e consolidação da identidade sexual. Segundo esta perspetiva, o sujeito assume um papel ativo na construção da sua identidade, através da interação com o meio social, cultural e histórico em que se encontra (Pereira, 2005).

Ao contrário dos modelos anteriores, a principal característica desta abordagem é o facto de estar centrada nas componentes multidimensionais da identidade sexual, em vez de propor estágios ou fases fixas que descrevam o seu desenvolvimento. Esta perspetiva é também um reflexo do avanço científico relativamente à identidade sexual por enfatizar que a orientação sexual não é uma característica suficientemente ampla para abranger os comportamentos, as cognições, os discursos e as emoções que as pessoas experienciam em relação à sua sexualidade. Assim, a abordagem multidimensional apresenta uma concetualização das identidades mais holística em relação aos modelos apresentados anteriormente (Oliveira *et al*, 2012).

Em 1997, Jessica Morris propôs um modelo multidimensional tendo como referência a construção da identidade em mulheres lésbicas. Este modelo apresenta quatro aspetos relacionados com o processo de *coming out*, sendo eles: a Formação da Identidade Sexual, ou tomada de consciência de uma orientação sexual homossexual; a Revelação da sua Orientação Sexual aos outros; a Expressão ou Comportamento Homossexual; e, por fim, a Consciência Lésbica, que tem a ver com a forma como as mulheres lésbicas se vêem a si próprias em relação ao ambiente social, incluindo a comunidade *gay* e lésbica (Morris, 1997).

Este modelo destacou-se, principalmente, por ter tido em conta a influência de características externas à pessoa no processo de *coming out*. Como refere a autora, as mulheres lésbicas não são um grupo homogéneo. Existem diferenças demográficas que precisam de ser tidas em conta. Assim, na construção deste modelo, Morris (1997) teve em consideração várias características, entre as quais se destacaram a idade, a raça, a etnia, a religião, a localização geográfica, o rendimento financeiro, o tipo de emprego e a educação. Além disso, como referiu a autora, é necessário que se tenha em consideração a importância que a perceção social e os direitos civis têm sobre a construção da identidade LGB – aspetos que estão constantemente a sofrer alterações significativas e, por isso, devem também ser tidos em conta.

Outro modelo multidimensional com bastante destaque é o modelo de Mohr e Fassinger (2006). Ao contrário do anterior, este modelo foi construído tendo como referência tanto mulheres lésbicas como homens homossexuais. Este modelo tem em consideração várias variáveis importantes no desenvolvimento da identidade sexual, pois não só tem em conta as várias dimensões da vida das pessoas LGB, como é constituído por um corpo teórico que reconhece, por um lado, o facto de as dificuldades experienciadas por este grupo minoritário acontecerem devido à intolerância social e à marginalização e, por outro, a influência das expectativas da pessoa relativamente à própria estigmatização, bem como as suas motivações para não revelar a sua orientação sexual e identidade. Além destes aspetos, este modelo tem também em consideração a hostilidade tanto do clima social em que a pessoa se encontra como das normas culturais que tendem a considerar a orientação sexual como um conceito dicotómico.

Faz parte da caracterização histórica, ao nível mundial, a condenação das sexualidades desviantes da norma (Carneiro, 2006). Em Portugal, tanto o Estado, como a Igreja, os média e a sociedade civil tiveram e continuam a ter uma influência considerável sobre a construção das identidades homossexuais (Santos & Fontes, 2000). Partindo do pressuposto de que estamos a falar de uma sociedade heteronormativa e heterossexista, estará nela implícito um sistema de práticas legais, institucionais e culturais que disseminam o género binário e a sua analogia com o sexo biológico, defendendo que a única atração sexual aceitável implica uma relação entre duas pessoas do sexo oposto (Costa et al., 2010).

Como já vimos, independentemente do modelo ou da vertente epistemológica do mesmo, existe um consenso entre todos eles – uma das primeiras reações experienciadas por pessoas LGB após a tomada de consciência de uma orientação sexual não heterossexual, é o sentimento de diferença. Esta perceção resulta, na maior parte dos casos, em isolamento, em sentimentos de culpa, resultantes de uma ansiedade provocada pelo receio da rejeição. A falta de suporte familiar é também considerada preditora do isolamento e da exclusão (Carneiro, 2009). Como, aliás, concluiu Peixoto, através de um estudo realizado em 2012, a sensação de bem-estar e autoestima dos jovens em geral depende mais das relações familiares do que das relações entre colegas e amigos. Assim, nos casos em que se verifica tanto exclusão por parte do seio familiar como da comunidade a que se pertence, a identidade sexual é muitas vezes ocultada, como tentativa de integração ou por medo de vitimização. Por consequente, a pessoa acaba por assumir duas identidades sexuais distintas – uma identidade sexual privada, baseada na forma como a pessoa se autoperceciona;

e uma identidade sexual pública, baseada na forma como a pessoa quer que os/as demais a percecionem (Bailey, 2009).

Quando se experienciam modos de pensar, de agir ou de exprimir os afetos que fogem às expectativas sociais normativas, a vergonha reflete-se automaticamente na autoidentidade (Carneiro, 2009), o que pode dificultar o processo de *coming out* e, também, originar consequências em termos de saúde e bem-estar geral que, conseqüentemente, em casos extremos, podem resultar em ideações suicidas (APA, 2008). Como referiu Carneiro (2009, pp. 25), “um self ideal é aquele que o sujeito pretende para si, caracterizado por aspirações positivas, necessariamente suportadas por contextos de identificação e partilha experiencial potenciadores do desenvolvimento de um *sentido de ser* que se revela, ao mesmo tempo, emancipado e interdependente.”

## 2. *Coming Out* e Gestão da Visibilidade LGB

*Rights are won only by those who make their voices heard.*

Harvey Milk

### 2.1. *Coming Out*

No estudo das temáticas LGB é bastante frequente ouvir-se falar do termo “*coming out*” ou “saída do armário”.

Na literatura científica, *coming out* é termo utilizado para fazer referência ao processo de divulgação de uma orientação sexual não heterossexual. Primeiramente, durante este processo, a pessoa toma consciência da sua orientação sexual; posteriormente, assume a sua orientação sexual perante os outros (Coleman, 1982; Cass, 1984; Oliveira et. al., 2010; Rust, 2003). Até à década de 60, o *coming out* era visto como um evento singular que descrevia a primeira vez que uma pessoa homossexual contava a alguém – também homossexual – qual é a sua orientação sexual (Hooker, 1965 cit in Evans & Broido, 1999). Mais tarde, em 1996, Cohen e Savin-Williams (cit in Evans & Broido, 1999) sugeriram que o *coming out* era composto por duas componentes – a tomada de consciência de uma orientação sexual não heterossexual; e o revelar a alguém qual é a sua verdadeira identidade sexual. Nesta proposta, esse “alguém” inclui um vasto grupo de pessoas – amigos/as, familiares, colegas de trabalho, independentemente da sua orientação sexual. A partir da década de 90, o *coming out* passou a ser visto pela maior parte dos/as autores/as como um processo e não como um evento isolado (Cohen & Savin-Williams, 1996 cit in Evans & Broido, 1999). É descrito por D’Augelli (1991) como um processo lento que pode ocorrer vezes sem conta durante a vida, a partir do momento em que a pessoa toma consciência da sua orientação sexual.

Como já foi referido no capítulo anterior, com o surgimento de estudos sobre a construção da identidade LGB, foram vários os modelos construídos com o propósito de explicar questões relacionadas com o *coming out*, sendo que, para a maior parte dos autores (eg. Coleman, 1982; Cass, 1984), este é um processo fulcral para a consolidação de uma identidade coerente. Relativamente aos modelos de estádios já referidos anteriormente, o ponto comum entre os vários modelos com mais destaque está relacionado com o impacto que este processo pode ter na pessoa ao nível emocional – é descrito como sendo um contínuo que vai desde a confusão, o sofrimento, o alívio e a satisfação (D’Augelli & Patterson,

2011). Contudo, como foi anteriormente analisado, os modelos de estádios têm sido alvo de várias críticas – não têm em conta a diversidade social deste grupo minoritário nem a influência de fatores externos à pessoa, como o contexto histórico e cultural (Evans & Broido, 1999).

Como se pode verificar em literatura mais recente, o *coming out*, apesar de ser um processo individual e pessoal, está integrado numa dimensão social (Frazão & Rosário, 2008) e, desse modo, o contexto é um fator determinante nesta tomada de decisão.

A sociedade portuguesa é ainda uma sociedade cujas crenças e valores se baseiam na heteronormatividade e no heterossexismo – características que a tornam um contexto muitas vezes adverso e hostil para a população LGB. Independentemente desta realidade, o *coming out* pode ser considerado uma experiência libertadora, refletindo na pessoa efeitos positivos como uma sensação de alívio, o aumento da autoestima, a sensação de uma identidade mais coerente e autêntica e a sensação de maior honestidade nas relações interpessoais (Evans & Broido, 1999). Pode levar, também, ao aumento do número de relações e de contacto com pessoas na mesma situação, o que diminui o isolamento e aumenta a qualidade das relações (Lipkin, 2004). Contudo, esta revelação pode ser uma experiência exigente – considerando que mais visibilidade pode levar a uma maior possibilidade de vitimização, discriminação e rejeição, tanto por parte da sociedade no geral, como das redes sociais de suporte, nomeadamente amigos/as, família (Costa et al, 2010; Evans & Broido, 1999). Por este motivo, a decisão de se dar este passo torna-se dissonante e árdua (Oliveira *et. al.*, 2010). Considerando que a sociedade assume que todas as pessoas são heterossexuais, o sentimento de pertença por parte desta minoria é difícil de atingir. A pressão que a sociedade exerce para que se pertença à norma, resulta muitas vezes na rejeição da própria identidade, na culpa relativamente à própria sexualidade, podendo fomentar sentimentos negativos e homofóbicos na pessoa (Lipkin, 2004). Todos estes fatores nos levam a confirmar, assim, a influência extrema que o contexto pode ter neste processo.

A maior parte das pessoas, independentemente da orientação sexual, começa a tomar consciência da sua identidade sexual durante a adolescência. Neste período – fase fulcral no desenvolvimento pessoal e na construção da identidade – a reação da família, do grupo de pares, bem como de toda a comunidade mais próxima, perante a revelação de uma orientação sexual não normativa, pode ter um impacto enorme na vida da pessoa (Espelage et al., 2008).

No contexto familiar, o *coming out* pode ser um processo especialmente complexo que acarreta, na maior parte das vezes, conflitos emocionais. A reação da família nuclear – considerada responsável pela proteção e manutenção dos/as descendentes – é, então, a mais importante para a pessoa, considerando os efeitos que uma boa ou má reação podem ter. Por este motivo, os/as jovens tendem a ponderar os benefícios e os custos associados ao *coming out* para a família, visto que uma má reação poderá ter efeitos assoladores ao nível do equilíbrio emocional e até da subsistência económica (Saavedra & Ferreira, 2013; Willoughby et al., 2006).

Com o objetivo de tentar compreender de que forma é que os/as jovens LGB se sentem antes, durante e depois do *coming out* para os pais e mães, Perrin e Lindblom (2015) realizaram um estudo qualitativo, onde foram entrevistadas seis pessoas que já tinham passado por esse processo. Nos resultados, os/as seis jovens revelaram ter partilhado de quatro sentimentos similares. Antes de revelarem a sua orientação sexual, os/as jovens afirmaram sentir-se deslocados e diferentes por serem LGB, tanto na sociedade em geral como nos contextos familiares e escolares, em particular. Mencionaram, também, ter sentido medo e desconforto, causados pela incerteza relativamente à reação da família. Segundo os/as participantes, estarem confortáveis com a sua sexualidade teve uma influência notória na decisão de “sair do armário”; afirmaram que a autoaceitação é imprescindível para que o *coming out* seja bem sucedido. Por fim, todos/as os/as jovens mencionaram ao longo das entrevistas que, antes do *coming out*, sentiam que estavam a esconder algo, que estavam a mentir acerca da própria identidade, fazendo com que não se sentissem “eles/as próprios/as” no contexto familiar. Os/as participantes afirmam que estes sentimentos os/as ajudaram a revelar aos pais e mães a sua orientação sexual – visto que se sentiam cansados de mentir. As conclusões gerais da investigação mostram que, independentemente dos sentimentos negativos antes e durante o *coming out*, todos/as os jovens se sentiram mais completos e honestos depois da revelação da sua orientação sexual – até mesmo os/as jovens cujos pais reagiram de forma negativa, visto que deixaram de sentir que estavam a esconder algo (Perrin & Lindblom, 2015).

Do ponto de vista das figuras parentais e maternas, a literatura afirma que as reações podem ser diversas, indo desde uma extrema hostilidade e, conseqüentemente, rejeição, expulsão de casa, abuso e violência, a uma aceitação imediata (D’amico et al., 2015). Existem alguns modelos que retratam as fases pelas quais as figuras parentais passam quando encaram o *coming out* dos filhos. Kubler-Ross (1969) divide este percurso em cinco estádios – o choque, a

negação, a tristeza, a raiva e a eventual aceitação. Por outro lado, investigações mais recentes afirmam que estas reações não permanecem estáveis e que a maior parte dos pais e das mães acaba por aceitar a orientação sexual dos/as filhos/as (D'amico et. al., 2015; Savin-Williams, 2006).

As famílias que aceitam desde início a orientação sexual dos/as filhos/as, tendem a não se preocupar com julgamentos de terceiros, a ser mais ativistas nas questões LGB, a defender e apoiar as causas relacionadas com a temática, bem como a olhar para a orientação sexual dos filhos como uma parte integrante da sua identidade e não como um aspeto isolado. Nos casos em que a primeira reação é negativa, a literatura afirma que a mesma não permanece estável no tempo e que, eventualmente, 2/3 a metade dos pais e mãe acabam por aceitar essa realidade (Broad, 2011; D'amico et. al., 2015; Saavedra & Ferreira, 2013; Savin-Williams, 2006).

Apesar de tudo, é importante realçar que, em cada caso, cada figura parental ou maternal apresenta reações individualizadas, diversificadas e complexas (Savin-Williams, 2006). A literatura afirma que, em termos gerais, nas famílias tradicionais – constituídas por um pai e uma mãe -, a mãe tende a ser mais tolerante e compreensiva devido à relação em si ser, geralmente, mais afetiva do que com o pai (D'Augelli, 2006). Por esse motivo, a rejeição por parte da mãe tem, conseqüentemente, um impacto mais forte comparando com uma má reação por parte do pai (Oliveira, 2012).

D'amico, Julien, Tremblay e Chartrand levaram a cabo, em 2015, um estudo com o objetivo de analisar, precisamente, qual é a influência das reações parentais ao *coming out* dos/as filhos/as no desenvolvimento identitário e psicológico dos/as mesmos. Nesta investigação, foram aplicados questionários a 53 filhos/as e 53 pais/mães. Os resultados principais demonstram que filhos/as cujos pais e mães que apoiaram e mostraram suporte relativamente à sua orientação sexual, manifestam mais autoconfiança e desenvolvem menos ideações suicidas. Por outro lado, filhos/as cujos pais manifestaram dificuldades em aceitar a sua orientação sexual, apresentam mais atitudes negativas perante pessoas LGB, que poderão contribuir para o desenvolvimento de homofobia internalizada (D'amico et. al., 2015).

Tendo em conta a sociedade heteronormativa e heterossexista em que vivemos, o *coming out* dos/as filhos/as obriga, também, ao "*coming out*" dos pais (Saavedra & Ferreira, 2013). Por mais que, no início, seja comum que a família, quando reage mal, ignore este assunto e não fale sobre ele, a pressão social obriga a que seja necessário que os pais e mãe se afirmem, que defendam os/as

descendentes, que assumam a sexualidade dos/as filhos/as sem receio de represálias – porque, no final, apesar da dissonância entre o que a sociedade possa dizer e o amor que sentem pelos/as filhos/as, a balança tende a ter uma maior peso no lado da família (Savin-Williams, 2006).

## 2.2. Gestão da Visibilidade LGB

Cada ser humano tem várias características pessoais – umas visíveis e que podem ser facilmente identificadas através de interações sociais, como o caso da etnia; outras invisíveis, que não são diretamente identificadas deste modo, como o caso da orientação sexual. Cabe então a cada pessoa decidir se revela ou não as suas características invisíveis aos outros – decisão muitas vezes difícil devido aos julgamentos errados que podem emergir por parte de terceiros aquando desta revelação. A necessidade de regular a visibilidade de determinada característica existe devido ao impacto que as consequências dos preconceitos acerca de alguém acarretam – principalmente por, na maior parte dos casos, precederem rejeição, discriminação, ou até mesmo violência (Lasser & Tharinger, 2003; Lasser, Ryser & Price, 2010).

No caso da orientação sexual, qualquer pessoa que fuja à norma expectável por parte da sociedade – no caso, a heterossexualidade – é obrigada a medir as perdas e os ganhos de expor a sua verdadeira identidade sexual (Lasser, Ryser & Price, 2010). Uma sociedade heteronormativa, repleta – ainda – de mentes heterossexistas, torna-se, então, um cenário hostil e desconfortável para esta população; se assim não fosse, não haveria, conseqüentemente, a necessidade de regular a exposição desta característica. A este processo de regulação e adaptação do grau de exposição de uma característica pessoal dá-se o nome de **Gestão da Visibilidade** (Lasser, Ryser & Price, 2010). Este conceito emergiu através de um estudo qualitativo que pretendia compreender de que forma é que estudantes adolescentes LGB experienciavam a sua orientação sexual no contexto escolar (Lasser & Tharinger, 2003).

É importante que o conceito de Gestão da Visibilidade não seja confundido com o termo *coming out*. Enquanto o *coming out* tem a ver com o facto de a pessoa verbalizar – contar a alguém – qual é a sua orientação sexual, a gestão da visibilidade é um processo contínuo e complexo, que passa não só pela verbalização, mas também por várias questões identitárias. De qualquer modo, estes dois termos não podem estar separados, visto que a verbalização da

orientação sexual faz parte do processo de gestão da visibilidade (Lasser & Tharinger, 2003).

A Gestão da Visibilidade está muito relacionada com a gestão de impressões. Como referiu Asch (1946, *cit in* Caetano, 2006), a perceção de algumas características comportamentais torna-se suficiente para que rapidamente possamos criar juízos acerca de um conjunto de atributos que, supostamente, caracterizam a pessoa. Desse modo, formar uma impressão tem a ver com a organização da informação que nos está acessível acerca de alguém, de modo a que possamos integrá-la numa categoria significativa para nós (Caetano, 2006; Garrido et al, 2013). A cognição é a principal responsável por este processo – nós recebemos informação, fazemos uma seleção da mesma, memorizamos a informação selecionada, transformamo-la e organizamo-la para posteriormente lhe darmos significado, construindo uma representação da realidade tendo em conta a nossa perceção da mesma (Caetano, 2006; Garrido et al, 2013).

Tal como cada um/a de nós passa por este processo relativamente aos outros/as, também esses/as fazem o mesmo connosco. Deste modo, cada pessoa tende então a esforçar-se para transmitir uma boa impressão aos outros. Este processo pode decorrer através de aspetos como as expressões faciais, verbais e corporais, tal como através da aparência física – o tipo de roupa, a higiene, o penteado, por exemplo (Leary, Allen & Terry, 2011).

A gestão da visibilidade, apesar da analogia, é um processo muito mais específico. Considerando que todas as pessoas exercem determinado grau de controlo na forma como os demais são percecionados em termos de conduta, a gestão da visibilidade é vista como sendo um fenómeno que está especificamente relacionado com aspetos invisíveis. Enquanto o objetivo da gestão de impressões é transparecer uma imagem positiva perante os outros, o objetivo da gestão da visibilidade é minimizar o estigma e a discriminação, através da regulação da exposição desses aspetos não visíveis (Lasser, Ryser & Price, 2010). Esta decisão é tomada tendo em conta vários fatores gerais, como por exemplo o estado de desenvolvimento pessoal da pessoa, os aspetos motivacionais – como, por exemplo, o aumento da proximidade entre a pessoa e os pares –, a audiência em questão e, principalmente, o contexto (Evans & Broido, 1999).

Em grande parte dos contextos, é possível verificar-se que as orientações sexuais não normativas estão bastante associadas a representações negativas que reforçam os preconceitos e, conseqüentemente, a discriminação – caso contrário, como já foi referido, a gestão da visibilidade desta característica não se

justificava (Herek, 2009). Assim, o contexto torna-se a variável principal no processo de regulação da exposição da orientação sexual.

A Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais (2014) concluiu que a Europa é ainda um cenário de discriminação e de hostilidade para a população LGBT. Em termos gerais, 57% das pessoas inquiridas no estudo afirmaram que se sentiram discriminadas devido à orientação sexual, nos últimos 12 meses referentes à data da recolha dos dados. Portugal está situado acima da média nesta questão, visto que 61% concordaram com a afirmação. O estudo revelou também que os homens, no geral, se sentiram mais discriminados do que as mulheres – 55% correspondente aos homens *gay*; 45% correspondente aos homens bissexuais; 45% correspondente a mulheres lésbicas; e 36% correspondente a mulheres bissexuais. Este estudo relevou também uma variação relativamente à discriminação tendo em conta a idade dos/as participantes. O grupo etário em que as pessoas mais se sentiram discriminadas foi o grupo mais jovem – com idades entre os 18 e os 24 anos – onde 57% dos/as jovens afirmaram sentir-se discriminados/as (FRA, 2014). Estes dados são uma representação real e objetiva das consequências que uma maior visibilidade pode acarretar para esta população. Assim, a decisão de assumir uma orientação sexual não normativa é geralmente feita através da avaliação de fatores externos, nomeadamente a forma como as orientações sexuais não heterossexuais são percebidas pelos outros (Lasser & Tharinger, 2003).

Durante este processo, a incerteza relativamente ao julgamentos que podem eventualmente ser ou não feitos, dificulta ainda mais a tomada de decisão (Lasser & Tharinger, 2003) – na medida em que a pessoa tende a ficar ansiosa por não saber se vai ou não ser aceite (Perrin, 2002). Mais uma vez, tendo em conta que grande parte da nossa sociedade tende a fazer suposições e associações erradas acerca das pessoas LGB, a gestão da visibilidade é imprescindível. Sendo que as orientações sexuais LGB são ainda desvalorizadas e alvo de desrespeito por parte da sociedade heteronormativa em que vivemos, muitas pessoas acabam por optar em nunca expôr a sua orientação sexual em determinados contextos, conformando-se com a suposição por parte dos outros de que são, evidentemente, heterossexuais.

Esta conformidade acontece por medo de consequências negativas que a exposição pode acarretar. Confrontam-se então, nestes casos, com uma dissonância entre a construção de uma identidade honesta e coerente e a aceitação social. Contudo, ao evitar represálias por parte dos outros, as pessoas nesta situação acabam por sofrer outro tipo de consequências devido ao stress

que este processo exerce sobre as mesmas (Hetzl, 2011) – no final de contas, a pessoa, neste tipo de contextos, assume uma identidade que não é a sua. Existe, naturalmente, quem saiba lidar com esta situação. Já noutros casos, este processo pode resultar na construção de atitudes negativas da pessoa contra ela própria e à sua sexualidade – atitudes essas que se traduzem, em muitos casos, em homofobia internalizada (Oliveira, 2010). A conformidade social verifica-se mais frequentemente nos casos em que nem a própria pessoa tem a certeza da sua orientação sexual (Tharinger, 2008).

Existe uma relação inevitável entre os dois contínuos a que aqui se faz referência – a orientação sexual que, ao contrário do que as teorias essencialistas referiam, não é uma característica fixa nem inalterável, sendo um contínuo ao longo da vida (Oliveira, 2010); e a gestão da visibilidade – processo também contínuo que varia entre o estar “completamente dentro do armário” e estar “completamente fora do armário” (Lasser, 2005). A literatura afirma que quanto maior é a incerteza por parte da pessoa relativamente à orientação sexual, mais provável é que esteja e continue dentro do armário. Consequentemente, mais difícil será gerir a visibilidade orientação sexual – e a própria gestão terá um peso ainda maior para a pessoa (Lasser & Tharinger, 2003).

A pressão social nunca deixa de ser a principal responsável da maior parte das problemáticas pelas quais a população LGB passa. Apesar de grande parte das teorias afirmar que a orientação sexual é estruturada a partir de fatores biológicos, sociais e culturais (APA, 2008), a maioria das pessoas é ainda educada no sentido em que a homossexualidade e a bissexualidade não são normais nem naturais, inculcando nas pessoas, desde a infância, a ideia de que algo está errado com quem têm esta característica (D’Augelli, 2006). Não será difícil imaginar o peso que este tipo de aprendizagem tem para uma pessoa LGB. Neste sentido, não podemos deixar de dar novamente ênfase à importância da percepção da família sobre este tema. Apesar da crescente aceitação, são ainda muitas as famílias que não aceitam a orientação sexual dos/as filhos/as, contribuindo assim para o aumento do stress e da sua instabilidade emocional, quando têm, ao invés disso, o papel de promover o seu bem-estar e autoestima e, principalmente, o desenvolvimento de uma identidade estável (Evans & Barker, 2010; Perrin & Lindblom, 2015; Saavedra & Ferreira, 2013; Savin-Williams, 2006).

A relação entre a pessoa e o meio é recíproca – tal como o ambiente pode favorecer ou inibir a visibilidade das orientações sexuais LGB, dependendo a aceitação ou rejeição, também a pessoa pode contribuir para alterações na percepção da sociedade acerca desta temática. A visibilidade da comunidade LGB

nos dias de hoje, apesar das consequências implícitas, contribui inevitavelmente para uma melhor aceitação por parte das gerações vindouras.

### **2.3. Gestão da Visibilidade no Contexto do Ensino Superior**

Em Portugal, o número de jovens a frequentar o ensino superior aumentou exponencialmente a partir da década de 70. Até então, o ensino superior era considerado um privilégio destinado a elites sociais. Com o aumento do número de pessoas a ingressar neste nível de ensino, aumenta também a diversidade, tornando os/as estudantes uma população muito mais heterogénea do que era até então. Este crescente aumento levou a que a comunidade científica se focasse em várias questões relacionadas com o ensino superior, nomeadamente questões relacionadas com a identidade, o desenvolvimento pessoal, social e académico (Almeida et al., 2003; Seco et al., 2003)

Refere a literatura que a transição do ensino secundário para o ensino superior é exigente. É uma mudança significativa a vários níveis – principalmente nos casos em que os/as jovens abandonam a localidade de residência e mudam de cidade. T tamanha mudança acarreta consigo desafios a vários níveis – ao nível académico, tendo em conta as alterações ao nível dos planos de estudo, do tipo de aprendizagem e do tipo de avaliação; ao nível social, considerando a separação da família e dos amigos e a necessidade do estabelecimento de novas amizades; ao nível pessoal, tendo em conta que nesta altura os/as jovens consolidam e exploram a sua identidade, definem novos valores e ganham uma maior autonomia e sentido de responsabilidade; e, por fim, em termos vocacionais, considerando que nesta fase os/as jovens definem novos planos profissionais, definem novos objetivos e constroem novos projetos. É importante que não se olhe para estas questões com um olhar negativo – deve ter-se em conta que estes desafios contribuem positivamente para a exploração identitária e para o desenvolvimento pessoal (Almeida et al., 2003; Luyckx et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 2005; Preto, 2003). Como disse o escritor Neale Donald Walsch “Life begins at the end of your confort zone”.

Chickering e Reisser (1993) formularam um modelo de psicossocial do desenvolvimento humano no contexto do ensino superior assente em sete vetores.

No primeiro vetor, os autores destacam o facto dos/as estudantes se tornarem, nesta fase do desenvolvimento, mais competentes – tanto a nível intelectual, como físico e interpessoal; o segundo está relacionado com o domínio das emoções, onde os autores realçam a importância de ter consciência dos seus níveis emocionais e de saber como lidar com os mesmos; no vetor seguinte é dado ênfase ao

desenvolvimento da autonomia e da independência, tendo em conta o afastamento dos grupos de suporte social – para isso, segundo este modelo, o/a jovem deve ser capaz de se organizar e de resolver os seus problemas de forma independente e sem o auxílio de terceiros; o quinto vetor está relacionado com o estabelecimento da identidade, processo este que inclui o conforto com o próprio corpo e aparência, conforto com o seu género e orientação sexual, sentido de *self* num contexto social, histórico e cultural, clarificação do autoconceito relativamente ao estilo de vida, sentido de *self* na resposta ao feedback de terceiros, auto aceitação, autoestima e estabilidade pessoal; o sexto vetor tem a ver com o desenvolvimento de ideias relativamente ao caminho profissional, considerando objetivos, aspirações pessoais e o compromisso com a família e consigo próprio/a; por fim, o sétimo vetor está relacionado com o desenvolvimento da integridade pessoal, que se atinge quando os/as jovens consolidam as suas crenças, valores e objetivos (Chickering & Reisser, 1993).

A adaptação ao ensino superior e o sentido de autonomia está, segundo a literatura, fortemente relacionada com as relações familiares. Fleming (1992) afirma que o processo de autonomia não deve ser visto como uma rotura dos laços familiares – pelo contrário, a autonomia alcança-se quando existe um sentimento de vínculo seguro entre filhos/as e progenitores. Este sentimento de que existe suporte social – não só por parte da família mas por parte das demais pessoas significativas para o/a estudante – está na base de um desenvolvimento saudável, de uma boa adaptação a este novo contexto e, conseqüentemente, de uma boa consolidação da identidade. Além disso, afirma também a literatura que para que os/as jovens tenham uma boa adaptação ao meio, os agentes educativos não devem focar-se apenas nos aspetos concretamente relacionados com o ensino e com a aprendizagem – e, conseqüentemente, com o rendimento escolar –, mas sim ter também em conta que as escolas são um contexto de socialização em que se devem respeitar os valores, atitudes e comportamentos dos/as alunos/as, bem como a sua diversidade (Preto, 2003).

Marcia (1989) realça a importância do contexto do ensino superior no apoio à experimentação e ao investimento nas escolhas realizadas em diferentes domínios da reconstrução identitária. A autora afirma que este deve ser um contexto caracterizado pelo incentivo à exploração da identidade sexual, onde o respeito pela diversidade é fundamental. Por esse motivo, mesmo nos casos em que jovens LGB são apoiados pela família e pelos pares, se o contexto educativo não for suportivo, a capacidade de integração pessoal desta “diferença” sexual tende a ser muito reduzida (Carneiro, 2006).

O contexto do ensino superior destaca-se pela influência no processo de desenvolvimento das identidades LGB principalmente porque grande parte desta população prefere fazer o *coming out* durante este período. Consequentemente, é importante que os agentes educativos estejam familiarizados com este processo para que possam dar o apoio necessário aos/as estudantes (Evans & Broido, 1999).

Num estudo realizado com 20 estudantes do ensino superior – 10 rapazes e 10 raparigas –, através de uma metodologia construcionista, os mesmos autores – Evans e Broido (1999) – pretenderam analisar o processo de *coming out*, com a finalidade de identificar as problemáticas mais relevantes desse processo para os/as estudantes. A recolha de dados foi feita através de entrevistas, tendo os autores analisado como é que os/as estudantes negoceiam este processo, os fatores negativos e positivos do mesmo, as vantagens e desvantagens de estar “fora do armário” e as reações das outras pessoas envolvidas no contexto, após o *coming out*.

Mais especificamente, as questões mencionadas pelos/as estudantes incluem problemáticas como a quem decidem fazer o *coming out* – aos/às colegas de quarto, a colegas de turma, a amigos/as, a professores/as, etc. Mencionaram também a forma como decidem fazer o *coming out* – os fatores que podem ter influência nesta questão, e a importância extrema do contexto em que o decidem fazer, bem como a influência do ambiente – ora suportivo, ora hostil – percebido pelos/as jovens. Foram referidos vários fatores que podem influenciar o processo do *coming out* – processo considerado contínuo e não fixo. As vantagens e desvantagens de o fazer são sempre tidas em conta – visto que uma má reação por parte das pessoas a quem se faz o *coming out* pode ter um forte impacto no equilíbrio emocional e psicológico dos/as jovens LGB. Para finalizar, foram também referidas pelos/as participantes várias questões identitárias, principalmente os desafios pelos quais passam por considerarem a identidade sexual uma característica fluida e não fixa – o que pode ser um problema ainda maior para jovens bissexuais (Evans & Broido, 1999).

A conclusão principal deste estudo prende-se com o facto de ser imprescindível que a comunidade educativa saiba lidar com todo o tipo de situações que envolvem as temáticas LGB, bem como com a importância que o apoio e a compreensão têm para o bem-estar desta população (Evans & Broido, 1999).

Como foi já referido, o *coming out* e a gestão da visibilidade da orientação sexual são conceitos inseparáveis (Lasser & Tharinger, 2003). O contexto do ensino superior, sendo para a maior parte dos/as jovens um contexto novo, longe do seio familiar, é muitas vezes o contexto escolhido para fazerem, pela primeira vez, o *coming out*. Podemos olhar para este acontecimento como o início de um processo – a reconstrução de aspetos pessoais relacionados com a identidade sexual. Desse modo,

a visibilidade da orientação sexual – até então, para muitos, inexistente – toma um novo sentido, passando a ser um aspecto tido em conta que deve ser medido consoante a percepção de aceitação ou rejeição (Herek, 2009; Lasser & Tharinger, 2003; Longerbeam, 2007).

No contexto do ensino superior, ao contrário dos demais contextos, existem aspectos específicos que podem ser tido em conta aquando da revelação de uma orientação sexual não normativa – o nível de heterossexismo, homofobia e discriminação no ambiente escolar; as atitudes e os comportamentos dos/as professores/as e de outros agentes educativos perante pessoas LGB; as oportunidades para que pessoas LGB possam conhecer outros estudantes – LGB ou não – com quem possam partilhar as suas experiências; e o nível de suporte para com esta minoria sexual expresso por estudantes heterossexuais. Será, então, percepção dos/as estudantes acerca da eventual aceitação ou rejeição por parte do ambiente educativo a determinar o nível de visibilidade da sua orientação sexual neste contexto (Lasser & Tharinger, 2003). Os ambientes mais hostis são aqueles em que os/as estudantes LGB experienciam atitudes, comentários, outro tipo de microagressões e de comportamentos homofóbicos por parte dos/as colegas e dos/as professores. Por outro lado, a investigação afirma que os ambientes menos hostis são aqueles em que a homofobia e o heterossexismo se verificam através de estratégias mais subtis. No fim deste contínuo, estão os ambientes em que as pessoas demonstram apoio e onde os/as jovens e professores/as desafiam e repreendem quem tem atitudes e comportamentos homofóbicos (DeSurra e Church, 1994; Sue, 2010).

Para tentar analisar empiricamente a relação existente entre a postura da comunidade educativa perante estudantes LGB e a sua sensação de bem-estar, Woodford et al. (2012) conduziram um estudo com 114 estudantes LGB do ensino superior, cujo objetivo foi medir, precisamente, a correlação entre a saúde e o bem-estar dos/as jovens com a quantidade de vezes que ouviram a expressão “Isso é tão gay!”. Através dos resultados, os investigadores puderam verificar a existência de uma correlação negativa entre o número de vezes que os/as estudantes ouviram a expressão e a sua saúde e bem-estar. Mais especificamente, os/as estudantes que ouviram mais vezes esta expressão evidenciaram mais sentimentos negativos comparativamente com os/as jovens que ouviram a expressão menos vezes. Entre os sentimentos encontrados, destacam-se o isolamento e sintomas ao nível físico, como dores de cabeça, falta de apetite e problemas de alimentação. Este estudo descreve claramente as consequências que a discriminação, por mais que subtil, pode ter para a população LGB.

Em Portugal, um estudo levado a cabo pela Rede Ex-Aequo em 2013, com dados relativos a 2012, constata que 42% dos/as jovens LGB afirma ter sido vítima de bullying homofóbico, 67% dos/as jovens declaram ter visto colegas serem vítimas de bullying homofóbico e 85% afirmam já ter ouvido comentários homofóbicos na sua escola. Apesar de estes dados não discriminarem os ciclos de estudos – não sendo especificamente relativos ao ensino superior – este foi um dos contextos avaliados. Num dos relatos expressos neste relatório um/a estudante afirmou: *“Acho que a faculdade deve ser um espaço social feito de diversidade e não de discriminação. Pensava que a homofobia estivesse extinta nas faculdades e que finalmente poderia deixar de ter medo que os meus colegas descobrissem que sou gay. Afinal, mesmo à entrada, levo com esta 'manifestação' de homofobia...”* Igualmente preocupante é o facto de o bullying homofóbico vitimizar não apenas pessoas LGB, mas também jovens heterossexuais – devido aos estereótipos que a nossa sociedade continua a associar à identidade e aos papéis de género; estereótipos esses que levam a que se conclua, erradamente, que determinada pessoa é homossexual, mesmo quando não o é, sendo, conseqüentemente, igualmente discriminada (Rede Ex-Aequo, 2013).

A Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais e o Conselho da Europa comprovaram, também, através de um estudo realizado em 2014 que as escolas são ainda um palco frequente de preconceito e discriminação perante jovens LGBT. Através do mesmo estudo, a Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais concluiu que 67% dos/as jovens LGB prefere não revelar a sua orientação sexual no contexto escolar. Em Portugal, 60% dos/as jovens age do mesmo modo. Esta pesquisa procurou também descobrir se os/as alunos/as LGB experienciaram ou presenciaram de algum modo, nos últimos 12 meses referentes à data da recolha dos dados, comentários ou comportamentos negativos relativamente às orientações sexuais LGB, direcionados tanto a eles/as próprios/as, como a colegas da escola ou a professores/as. Os dados concluíram que, relativamente à própria pessoa, 68% dos/as jovens já passou pela situação referida (Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais, 2014).

A discriminação devido à orientação sexual tem um impacto na vítima muito elevado e com características bastante específicas. As vítimas deste tipo de crimes tendem a sofrer repercussões negativas a vários níveis, arcando com várias conseqüências que vão além daquelas que são comuns às vítimas de qualquer outro tipo de discriminação – talvez por estarem sujeitas a sofrer conseqüências específicas que afetam não só a construção de uma identidade coerente e saudável, mas também

ao nível da saúde e estabilidade mental, enfrentando conseqüentemente numerosos desafios psicológicos por consequência da hostilidade social de que são vítimas.

Além das conseqüências que este tipo de situações podem ter quando se verificam em qualquer contexto – como, por exemplo, dores de cabeça, diarreia, pesadelos e distúrbios do sono, depressão, raiva, ansiedade, stress, elevados níveis de agitação e inquietação, choro incontrolável, aumento do consumo de drogas e deterioração das relações pessoais; perda de crença relativamente à compreensão por parte dos demais, menor sensação de domínio perante este tipo de discriminação e maior atribuição dos seus fracassos pessoais ao preconceito sexual (Anderson et al., 2014; Armstrong et al., 2006; Conron et al., 2010; Rankin et. al, 2010; Woodford et. al, 2015) – existem conseqüências específicas no contexto do ensino superior. Além do baixo rendimento escolar e do medo que a revelação de uma orientação sexual LGB os/as leve a ser prejudicados, tanto através de tratamento desigual como relativamente às classificações académicas, a discriminação no contexto do ensino superior pode vir a ter impacto na relação dos/as estudantes com professores e colegas e pode levar a que não se sintam respeitados/as e aceites neste ambiente, situações que conseqüentemente podem levar os/as jovens a evitar estar neste contexto (Brittain & Dinger, 2015; Dessel et al., 2016; Longerbeam, 2007; Rankin et al., 2010; Silverschanz et. al, 2008; Tetreault et al., 2013; Woodford et al., 2015). Estas conseqüências são bem evidenciadas nos relatos dos/as jovens referidos no relatório da Rede Ex-Aequo.

A luta pela alteração desta realidade passa pelo apoio aos professores/as – bem como ao resto dos agentes educativos – que, muitas vezes, estão cientes da existência de bullying homofóbico mas não sabem como combatê-lo. O acesso à informação é a componente fulcral do início deste processo. O apoio à diversidade é a chave para criar um ambiente em que os/as jovens possam beneficiar de um bom ambiente de aprendizagem e desenvolver o seu potencial sem medo de eventuais sequelas (Rede Ex-Aequo, 2013).

## **Estudo Empírico**

### **1. Objetivos e Questões de Investigação**

A presente investigação tem três grandes objetivos: compreender de que forma é que os/as estudantes regulam a gestão da visibilidade da sua orientação sexual, utilizando-se para esse efeito a Escala de Gestão da Visibilidade (Lasser, Ryser & Price, 2010; tradução e adaptação Correia & Melo, 2014). Por outro lado – e de um modo mais específico – pretende-se também compreender se, dentro do contexto do ensino superior, existem contextos específicos em que a visibilidade da orientação sexual é maior ou menor. Para esse efeito, foi criado um novo questionário, especificando-se determinadas características relacionadas com este ambiente. Por fim, o último objetivo do estudo é compreender se existe alguma correlação entre a discriminação no ensino superior e a visibilidade da orientação sexual dos/as participantes. Para esse efeito, foi criado um novo questionário. Para a concretização destes objetivos, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

1. Existem diferenças na gestão da visibilidade tendo em conta:
  - a. O género;
  - b. A orientação sexual;
  - c. A visibilidade da orientação sexual perante a família;
  - d. Se a pessoa está numa relação amorosa;
  - e. A posição política e religiosa;
  - f. O tipo de instituição que frequenta;
  - g. A área de estudos;
  - h. O ciclo de estudos;
2. Existem contextos no ensino superior que condicionam a gestão da visibilidade?
  - a. O espaço físico em que se encontram (aulas, bar...);
  - b. O contexto relacional (colegas, docentes...).
3. Existe relação entre a visibilidade da orientação sexual e a perceção de discriminação, no contexto do ensino superior?

## 2. Plano Metodológico

### 2.1. Participantes

A presente investigação contou com a participação de estudantes do ensino superior público e privado, de várias regiões do país, que se identificam como lésbicas, gays ou bissexuais.

Relativamente à recolha de dados, devido ao facto da população LGB ser considerada uma minoria na sociedade portuguesa, existiu a necessidade de se recorrer a um tipo de amostragem *snowball*. Inicialmente, tentou-se que a recolha de dados fosse feita por questionários em formato de papel. Chegaram a ser entregues mais de 150 questionários; contudo, como se pode verificar mais à frente, só foram recolhidos 53. Devido à falta de adesão por parte da população, bem como à dificuldade em encontrar pessoas LGB em número suficiente, o questionário foi disponibilizado também *online*. Deste modo, foi possível contactar um número de participantes muito maior, o que tornou a amostra mais significativa e heterogénea.

A recolha de dados decorreu durante os meses de janeiro e agosto de 2015, tendo sido recolhidos 289 questionários. Assim, a amostra final contou com 289 participantes (N=289) com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos – sendo a média 21,36 anos, com um desvio padrão de 2,6, a moda 20 anos e a mediana 21.

Como se pode verificar na tabela 1, 98 (33.9%) participantes são do género masculino e 191 (66.1%) do género feminino. No que diz respeito à orientação sexual, 163 (56.4%) participantes afirmaram ser homossexuais, enquanto 126 (43.6%) afirmaram ser bissexuais.

Tabela 1. Género e Orientação Sexual dos/as participantes

	Feminino	Masculino	Total
Homossexual	86	77	163
Bissexual	105	21	126
Total	191	98	289

No que diz respeito ao nível de visibilidade da sua orientação sexual, 35 (12,1%) participantes afirmam estar “dentro do armário”; 118 (40,8%) afirmam estar relativamente fora do armário; e 136 (47,1%) afirmam estar fora do armário. Já no que concerne ao nível de visibilidade da orientação sexual perante a família, 142 (49,1%) participantes dizem estar dentro do armário; 90 (31,1%) afirma estar relativamente fora do armário; e 57 (19,7%) afirma estar fora do armário. Em termos de aceitação, os/as participantes que estão fora do armário para a família, 128 (58,7%) afirmou que a

família aceita a sua orientação sexual; 68 (34,2%) afirmaram que a família aceita relativamente; e 22 (10,1%) afirmou que a família não aceita.

No que diz respeito aos relacionamentos amorosos, 123 (42,6%) jovens afirmaram estar numa relação amorosa com alguém do mesmo género; 32 (11,1%) jovens afirmaram estar numa relação amorosa com alguém do género oposto; e 134 (46,4%) afirmaram não estar numa relação amorosa.

Em relação à posição religiosa, 225 (77,9%) participantes afirmaram ser nada ou pouco religiosos/as; 58 (20,1%) afirmaram ser relativamente religiosos/as; e 6 (2,1%) afirmaram ser muito religiosos. Relativamente à posição política, 111 (38,4%) participantes afirmaram ser de esquerda; 161 (55,7%) posicionaram-se ao centro; e 16 (5,5%) afirmaram ser de direita.

Quanto ao ciclo de estudos frequentado, a maior parte dos/as participantes - 228 (78.6%) – frequenta a licenciatura; 53 (20%) dos/as participantes frequentam o mestrado; e apenas 3 (1%) estão ao nível do doutoramento.

Relativamente ao tipo de instituição, apenas 5 (1.7%) participantes frequenta uma instituição de Ensino Superior Politécnico Privado. Por outro lado, 73 (25.3%) estudantes frequentam o Ensino Superior Politécnico Público Relativamente ao Ensino Superior Universitário Privado, participaram no estudo 16 (5.5%) estudantes e, em contra partida, a maior parte dos/as estudantes que participaram no estudo frequenta uma instituição de Ensino Superior Universitário Público – 195 (67.5%) participantes.

No que concerne aos cursos frequentados pelos/as participantes do estudo, os mesmos foram divididos em cinco áreas distintas. Assim, 61 (21.4%) participantes frequentam um curso da área das Artes; 42 (14.5%) participantes frequentam um curso da área das Ciências e Tecnologias; 113 (39.6%) participantes frequentam um curso da área das Ciências Sociais; 40 (14%) participantes frequentam um curso da área das Humanidades; e, por fim, 29 (10.2%) participantes frequentam um curso da área da Saúde. Estes dados estão descritos na tabela 2.

Tabela 2. Área de Estudos e Tipo de Instituição

	Politécnico Privado	Politécnico Público	Universitário Privado	Universitário Público	Total
Artes	-	21	5	35	61
Ciências e Tecnologias	-	3	-	39	42
Ciências Sociais	3	33	10	67	113
Humanidades	-	2	-	38	40
Saúde	2	12	1	14	29
Total	5	71	16	193	289

## **2.2. Instrumentos**

### **2.2.1. Estudo Prévio**

Tendo em conta que não existe nenhuma escala aplicável à população portuguesa que pudesse ser utilizada para responder a todos os objetivos desta investigação, foi necessária a construção de um novo questionário. Para ajudar à construção do mesmo, foi feito um estudo prévio cuja finalidade seria obter, através de um inquérito, o máximo de informação possível relacionada com a temática do estudo.

O inquérito, composto por sete questões abertas, foi respondido por dezoito pessoas LGB a frequentar atualmente o ensino superior. Tentámos compreender, principalmente, se existem ambientes específicos – dentro deste contexto – em que os/as estudantes gerem a visibilidade da sua orientação de forma diferente, bem como qual é a perceção dos/as estudantes relativamente à discriminação tendo como base a orientação sexual.

Como já foi referido, as questões feitas neste inquérito estão relacionadas com a visibilidade da orientação sexual no contexto do ensino superior. Por exemplo, foi perguntado aos/às participantes se, no geral, as pessoas envolvidas no contexto do ensino superior sabem qual é a sua orientação sexual; foi perguntado também se, em alguma altura ou situação, a pessoa se tinha sentido discriminada por causa da sua orientação sexual – por exemplo, numa apresentação de um trabalho, na cantina, etc. Conseguimos recolher bastante informação devido ao tipo de respostas que nos foram devolvidas, o que nos leva a afirmar que este inquérito foi fundamental para a construção do questionário final, explicado mais à frente.

As questões foram enviadas por *e-mail* e as respostas devolvidas do mesmo modo.

### **2.2.2. Questionário de Caracterização Sociodemográfica**

O questionário de caracterização pessoal foi utilizado com o propósito de se recolher informações relevantes para a caracterização da amostra, podendo assim identificar-se diferentes grupos de pessoas.

As variáveis de natureza pessoal tidas em conta neste questionário foram a idade, o género, a orientação sexual, se está atualmente numa relação amorosa, a posição religiosa, a posição política, o grau de visibilidade da orientação sexual, o grau de visibilidade da orientação sexual no seio familiar e, por fim, o nível da aceitação ou não aceitação por parte da família. No que diz respeito às questões relacionadas com o contexto do ensino superior, foi também tido em conta o tipo de instituição de ensino superior, a área de estudos e o ciclo de estudos.

### 2.2.3. Escala de Gestão da Visibilidade da Orientação Sexual (EGV)

A EGV (Lasser, Ryser & Price, 2010; tradução e adaptação Correia & Melo, 2014) foi um instrumento fundamental neste estudo, tendo em conta que o seu principal objetivo é avaliar e compreender de que modo é que as pessoas LGB gerem a exposição ao nível da sua orientação sexual.

Esta escala, originalmente apelidada de *Lesbian, Gay, Bisexual – Visibility Management Scale* (LGBVM) foi construída por Lasser Ryser e Price em 2010, nos Estados Unidos. Para a construção desta escala, os autores realizaram um teste piloto – cuja amostra contou com 124 jovens LGB dos EUA – e procederam, posteriormente, à análise psicométrica da escala (Lasser, Ryser & Price, 2010).

A análise psicométrica consistiu na análise dos itens, da fiabilidade da escala, na análise fatorial exploratória e na validação convergente com medidas externas (Lasser, Ryser & Price, 2010).

Os itens desta escala são constituídos por afirmações em que os/as participantes devem optar, através de uma escala de Lykert, entre seis possibilidades de resposta (desde 1, que significa “Discordo Totalmente”, até 6, que significa “Concordo Totalmente”) (Lasser, Ryser & Price, 2010).

A análise fatorial exploratória deu origem a três fatores – constituídos por 28 itens – que se traduzem nas diferentes estratégias utilizadas pelos/as participantes para gerir a visibilidade da orientação sexual. Os três fatores ou subescalas são: o *comportamento inibido* ( $\alpha=.92$ ) que se relaciona com os comportamentos que limitam a exposição da orientação sexual; o *comportamento ativo* ( $\alpha=.88$ ), que se relaciona com os comportamentos que facilitam a exposição da orientação sexual; e o *comportamento contextual* ( $\alpha=.75$ ), que está relacionado com as condicionantes contextuais (Lasser, Ryser & Price, 2010).

A escala foi adaptada para a população portuguesa em 2014, por Correia e Melo, depois de ter sido disponibilizada e dada a devida autorização por parte dos autores da escala original. Depois de terem realizado a primeira tradução, a escala foi ainda revista por dois tradutores que efetuaram algumas retificações de modo a tornar a linguagem mais correta, para que não se perdesse o significado pretendido na escala original. Depois de realizada e retificada a tradução para a Língua portuguesa, foi atribuído à LGBVM o nome de *Escala da Gestão da Visibilidade da Orientação Sexual* (EGV) (Correia & Melo, 2014).

Nesta adaptação, foram obtido, também, três fatores, explicativos de 57.72% da variância total. A escala adaptada e traduzida para a população portuguesa é também composta por 28 itens e está dividida em três fatores – o fator comportamento inibido (explicativo de 29,49 % da variância total;  $\alpha=.934$ ); o fator comportamento ativo

(explicativo de 18,34% da variância total;  $\alpha=.860$ ); e o fator contextual (explicativo de 9,89% da variância total;  $\alpha=.70$ ) (Correia & Melo, 2014).

#### **2.2.4. Questionário de Gestão da Visibilidade e Discriminação em Contextos do Ensino Superior**

Além do questionário sociodemográfico e do EGV, foi ainda criado e utilizado um terceiro questionário, construído a partir do estudo prévio e da revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender determinados aspetos relacionados diretamente com o contexto do ensino superior.

Sendo este o objetivo principal desta investigação e não existindo nenhuma escala que nos dê a possibilidade de aprofundar determinados aspetos ligados a este contexto, decidimos criar este questionário, que está dividido em três partes.

A primeira parte – a **Gestão da Visibilidade em Contextos Específicos do Ensino Superior** – composta por 13 questões, faz referência a pessoas ou situações, relacionadas com contextos específicos do ensino superior, perante as quais a orientação sexual pode ser mais ou menos visível. Considerou-se necessário que estes aspetos fossem tidos em conta para que se pudesse fazer uma melhor avaliação das variáveis específicas do ensino superior que podem facilitar ou inibir a visibilidade da orientação sexual – sendo que esta é uma das questões de investigação do estudo. As opções de resposta foram apresentadas, também, conforme uma escala de Lykert, em que 1 significa “Nunca torna visível” e 6 significa “Torna sempre visível”.

A segunda parte – relacionada com a **Influência do Ensino Superior na Gestão da Visibilidade** – composta por 4 questões, faz referência a aspetos que se podem ou não verificar na entrada para o ensino superior, e que podem ou não ter influência forma como a visibilidade da orientação sexual é gerida neste contexto. Dentro desses aspetos, considerámos a proximidade com outras pessoas LGB no contexto do ensino superior e a entrada para o ensino superior tendo também em conta a saída do contexto familiar. As opções de resposta também foram apresentadas segundo uma escala de Lykert, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 6 significa “Concordo totalmente”.

E, por fim, a terceira parte – a **Escala de Perceção da Discriminação no Ensino Superior** – é composta por 14 itens, através dos qual pretendemos compreender qual é a perceção de discriminação dos/as participantes perante pessoas ou situações específicas do contexto do ensino superior. Esta questão prende-se com a necessidade de verificar se a perceção de discriminação tem ou não influência na visibilidade da orientação sexual quando confrontados/as com as pessoas ou

situações em causa. As respostas aos itens também foram apresentadas segundo uma escala de Lykert, em que 1 significa “Nunca” e 6 significa “Sempre”.

O questionário está disponível no anexo 1.

## **2.3. Procedimentos**

### **2.3.1. Procedimentos de Recolha de Dados**

A primeira fase a recolha de dados, compreendida entre os meses de janeiro e maio de 2015, foi feita exclusivamente em formato de papel. Foram entregues cerca de 180 questionários, dos quais apenas 55 foram devolvidos (dos quais 2 foram anulados). Devido a tão baixa taxa de devolução, foi disponibilizado o mesmo questionário em formato digital, através da plataforma *Google Forms*. Após o questionário ter sido disponibilizado *online*, foi-nos possível chegar um maior número de participantes, o que tornou a amostra mais heterogénea e diversificada. Além de não haver necessidade de deslocações físicas a determinados locais – como aconteceu com os questionários em formato papel, o que dificultou e atrasou a recolha – foi possível disponibilizar o mesmo em várias plataformas, nomeadamente em plataformas de associações de jovens LGBT a nível nacional, bem como em vários grupos de estudantes de ensino superior através da rede social *Facebook*. Outra vantagem do questionário em formato *online* tem a ver precisamente com a visibilidade da orientação sexual desta população – ao responderem ao questionário na plataforma online, não havendo um contacto pessoal, os/as participantes não têm necessariamente de estar fora do armário.

Ambos os questionários – em formato papel e em formato digital – continham, no cabeçalho, uma descrição do âmbito estudo e dos seus objetivos, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade. O questionário *online* esteve disponível para preenchimento entre os dias 13 de julho de 2015 a 12 de agosto do mesmo ano.

### **2.3.1. Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados recolhidos neste estudo foram analisados e tratados através do programa de análise estatística IBM® SPSS® (versão 20).

A primeira parte dos procedimentos de análise de dados consistiu na análise descritiva da amostra do estudo, tendo sido para esse efeito realizadas médias, desvio-padrão e análise de frequências.

No que toca ao EGV, apesar de a escala já ter sido anteriormente adaptada e traduzida para a população portuguesa (Correia & Melo, 2014), decidimos fazer uma

nova Análise Fatorial Exploratória, devido à especificidade da população deste estudo e para verificar se se mantinha o mesmo tipo de estrutura fatorial.

A adequabilidade da AFE foi verificada através do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett, cujos resultados confirmaram que as variáveis estão correlacionadas e que existe homogeneidade entre elas. Foi utilizado o método dos componentes principais com rotação varimax e, para a extração de fatores, utilizou-se o critério de valor próprio superior a 1 e o scree plot.

Na primeira análise foram obtidos cinco fatores, utilizando-se os 28 itens. Esta estrutura fatorial foi considerada pouco clara, tendo em conta que o fator 4 e 5 continham poucos itens. Posto isto – e por quisermos respeitar os fatores da escala original – decidimos, posteriormente, fazer uma análise forçada a três fatores, tendo-se excluído 1 item por não saturar significativamente em nenhum fator. Após analisarmos teoricamente os itens de cada fator, considerámos esta estrutura fatorial adequada. Posto isto, procedemos, posteriormente, à análise da consistência interna dos resultados – que se traduz na coerência, homogeneidade e confiança entre as respostas dos/as participantes a cada item da escala (Almeida & Freire, 2003) – medida através do Alpha de Cronbach, que confirmou a fidelidade da escala (Marôco, 2011).

Foi feito o mesmo procedimento para a Escala de Perceção de Discriminação no Contexto do Ensino Superior. A adequabilidade da AFE foi medida através do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett, que confirmaram a existência de uma correlação e de homogeneidade entre as variáveis.

Na primeira AFE, foram obtidos 3 fatores, utilizando-se os 14 itens que compõem a escala. Não foram excluídos itens, visto que todos apresentavam um valor de saturação superior a 0.40. Por verificarmos a existência de uma concordância entre os resultados obtidos e as questões teóricas subjacentes a esta escala, mantivemos esta estrutura fatorial (Marôco, 2011).

A consistência interna foi medida através do Alpha de Cronbach, que garantiu a fidelidade da escala.

Relativamente às questões restantes, foi feita apenas a análise descritiva das respostas – recorrendo a médias, máximos, mínimos, desvio-padrão e análise de frequência.

No que toca à análise de diferenças entre grupos – tanto no que diz respeito à gestão da visibilidade como no que diz respeito à perceção de discriminação – foram utilizados os testes t de Student e ANOVA (Marôco, 2011).

Nos casos em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre mais de dois grupos, foi utilizado também o teste HSD de Tukey para que pudéssemos observar entre que grupos específicos é que estas se manifestam.

Foi feito também o teste de Correlações de Pearson –  $r$ , com o objetivo de compreender se existe correlação entre a gestão da visibilidade e a percepção de discriminação no contexto do ensino superior.

## **Apresentação e Análise dos Resultados**

### **3.1. Análise Psicométrica da EGV**

Como já foi referido, a Escala da Gestão da Visibilidade da Orientação Sexual já tinha sido traduzida e adaptada para a população portuguesa (Correia & Melo, 2014). Considerando a especificidade dos/as participantes desta investigação – exclusivamente estudantes do ensino superior – decidiu-se que era pertinente verificar se a matriz fatorial se mantinha no presente estudo.

Os resultados obtidos através do Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 3633,512$ ; g.l. = 351;  $p < 0.001$ ) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .914), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice excelente (Marôco, 2011), o que comprovou ser adequado efetuar a AFE .

Depois de várias análises, decidiu-se retirar o item 12 (Preocupa-me que os outros descubram a minha orientação sexual.), que apresentava um valor de saturação muito baixo (.372). Esta decisão foi confirmada pelo facto da exclusão do referido item fazer aumentar o Alpha de Cronbach da escala. Decidimos, então, fazer uma AFE forçada a 3 fatores – de modo a manter os fatores da escala original – excluindo o item 12.

Foram, assim, obtidos 3 fatores explicativos de 52.097% da variância total, com um Alpha de Cronbach de .906. O primeiro fator – Comportamento Inibido – composto pelos itens 1, 6, 8, 9, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 15 e 18, é explicativo de 24,75% da variância total. O segundo fator – Comportamento Ativo – composto pelos itens 2, 3, 5, 7, 13, 16, 17 e 24, é explicativo de 18,29 % da variância total. E o terceiro fator – Comportamento Contextual – composto pelos itens 4, 10, 22, 26 e 27 – é explicativo de 9,06% da variância total.

A tabela 3 apresenta a estrutura fatorial obtida através da análise, bem como as cargas fatoriais de cada item.

Para analisar a consistência interna dos três fatores obtidos através da AFE, foi feito o cálculo do Alfa de Cronbach. Esta análise indicou que os fatores têm uma boa consistência interna, sendo que o primeiro fator (Comportamento Inibido) obteve um alfa de 0.912, o segundo fator (Comportamento Ativo) obteve um alfa de 0.875, e o terceiro fator (Comportamento Contextual) obteve um alfa de 0.646.

Tabela 3. Estrutura Fatorial da Escala de Gestão da Visibilidade

Itens	Fatores		
	1	2	3
18. Eu esforço-me bastante para manter a minha orientação sexual privada.	,775	-,190	,059
19. Quando conheço pessoas novas, não quero que elas saibam qual minha orientação sexual.	,765	-,160	,166
9. Quando questionado sobre a minha orientação sexual eu evito falar sobre mim.	,758	-,018	,042
15. Eu faço um esforço para parecer ou passar por heterossexual.	,731	-,127	,054
25. Eu evito falar da minha orientação sexual com os outros.	,726	-,232	-,004
21. Eu sinto-me confortável em partilhar a minha orientação sexual na maioria dos contextos.	-,721	,332	,181
14. Eu sinto-me confortável a falar da minha orientação sexual.	-,719	,209	,125
20. Eu evito atividades públicas que possam ser associadas a <i>gay/lésbica/bissexual</i> (ex.: Participar no dia do orgulho <i>gay</i> ).	,689	-,149	-,008
11. Eu tenho receio que os outros me rejeitem se souberem que sou <i>gay/lésbica/bissexual</i> .	,660	,139	,219
23. Eu guardo a minha orientação sexual para mim.	,658	-,328	-,063
6. Quando as pessoas assumem que eu sou heterossexual, eu corrijo-as.	-,565	,438	,179
28. Eu sinto-me desconfortável com a ideia das pessoas saberem que sou <i>gay/lésbica/bissexual</i> antes de as conhecer.	,564	-,124	,114
8. Eu considero apropriado falar da minha orientação sexual junto de pessoas que têm valores conservadores.	-,507	,314	-,002
1. Quando falo com vizinhos/as, guardo a minha orientação sexual para mim.	,429	-,221	,313
17. Esforço-me para que saibam qual a minha orientação sexual.	-,123	,829	-,040
16. É importante que os outros saibam qual a minha orientação sexual.	-,136	,802	,028
13. Eu faço o melhor que posso para que a maioria das pessoas saiba que sou <i>gay/lésbica/bissexual</i> .	-,205	,756	-,061
5. Eu penso que é importante que os/as meus/minhas colegas de trabalho tenham conhecimento da minha orientação sexual.	-,141	,739	-,010
24. Nos diferentes contextos tento pessoas saibam qual a minha orientação sexual.	-,205	,722	,071
7. Eu quero que os meus conhecidos saibam que eu sou <i>gay/lésbica/bissexual</i> .	-,378	,669	,051
3. Eu chamo atenção para minha orientação sexual.	-,076	,560	-,071
2. Revelar a minha orientação sexual é libertador.	-,193	,536	,292
26. Alguns contextos parecem mais seguros do que outros para partilhar a minha orientação sexual.	,090	,064	,776
22. Alguns contextos são mais apropriados para revelar a minha orientação sexual	-,079	,028	,759
27. Quando decido que devo contar a alguém sobre a minha orientação sexual, tenho em conta se o contexto é apropriado para fazê-lo.	,200	,038	,665
10. Eu gosto de falar sobre a minha sexualidade com amigos/as <i>gays/lésbicas/bissexuais</i> .	-,139	,325	,499
4. Em determinados contexto, eu não quero que a minha orientação sexual desvie a atenção de outras características minhas.	,056	-,147	,437
<b>Valores próprios</b>	6,68	4,94	2,45
<b>Percentagem da variância explicada</b>	24,75	18,29	9,06
<b>Alpha de Cronbach</b>	0,91	0,86	0,65
<b>Média</b>	4,31	3,04	2,04
<b>Desvio Padrão</b>	0,98	1,01	0,85

### **3.2. Análise Psicométrica da Escada de Percepção de Discriminação LGB no Ensino Superior**

Para verificar a adequabilidade da AFE, foram utilizados o teste de Esfericidade de Bartlett e o teste Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 2765,493$ ;  $p < ,001$ ) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .861) demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice excelente (Marôco, 2011).

Nesta AFE, foram utilizados os 14 itens que compõem a escala. Foram obtidos 3 fatores cujos itens apresentaram um valor de saturação superior a 0,50 – deste modo, não foram excluídos itens da escala original.

Através desta análise obtivemos 3 fatores, explicativos de 68.59% da variância total. Após uma análise detalhada dos itens e considerando as bases teóricas inerentes à criação da escala, achamos pertinente considerar o primeiro fator como “Discriminação Direta no Contexto Educativo” (explicativo de 33,35% da variância total); o segundo fator “Discriminação Direta por Colegas” (explicativo de 20,24% da variância total); e o terceiro fator “Discriminação Indireta LGB” (explicativo de 14,98% da variância total).

A tabela 4 apresenta a estrutura fatorial obtida através da análise, bem como as cargas fatoriais de cada item.

Foi posteriormente analisada a consistência interna dos 3 itens obtidos através da AFE, utilizando-se para esse efeito o Alfa de Cronbach. O fator “Discriminação Direta no Contexto Educativo” obteve um alfa de 0.890; o fator “Discriminação Direta pelos/as Colegas” obteve um alpha de 0.834; e o fator “Discriminação Indireta LGB” obteve um alpha de 0.781. A literatura afirma que estes valores de alfa significam que os fatores têm uma ótima consistência interna (Marôco, 2011).

Tabela 4. Estrutura Fatorial da Escada de Percepção de Discriminação LGB no Ensino Superior

Itens	Fatores		
	1	2	3
10. Já senti que funcionários/as me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual	<b>,838</b>	,237	,145
9. Já senti que professores/as me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual	<b>,820</b>	,340	,126
3. Já me senti prejudicado na atribuição de notas devido à minha orientação sexual	<b>,819</b>	,074	,085
7. Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de funcionários/as	<b>,773</b>	,261	,097
5. Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de professores/as	<b>,746</b>	,349	,147
2. Já ouvi comentários verbais negativos relativamente à minha orientação sexual por parte de professores/as	<b>,665</b>	,183	,222
11. Já senti que colegas não me quiseram ceder apontamentos/materiais de estudo devido à minha orientação sexual	<b>,649</b>	,204	,193
6. Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de colegas	,263	<b>,848</b>	,169
8. Já senti que colegas me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual	,302	<b>,801</b>	,155
1. Já ouvi comentários verbais negativos relativamente à minha orientação sexual por parte de colegas	,282	<b>,691</b>	,200
4. Já senti que colegas me tentaram prejudicar devido à minha orientação sexual	,473	<b>,520</b>	,116
12. Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de professores/as	,229	,180	<b>,859</b>
13. Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de funcionários/as	,298	,090	<b>,828</b>
14. Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de colegas	-,044	,495	<b>,637</b>
<b>Valores próprios</b>	4,67	2,84	2,09
<b>Percentagem da variância explicada</b>	33,35	20,24	14,98
<b>Alpha de Cronbach</b>	0,89	0,83	0,78
<b>Média</b>	1,32	2,02	2,43
<b>Desvio Padrão</b>	0,70	1,08	1,21

### 3.3. Estatística Descritiva

#### 3.3.1. Escala da Gestão da Visibilidade

A análise descritiva das respostas dadas pelos/as participantes relativamente à EGV revelou que relativamente ao primeiro fator – comportamento inibido – a média de respostas foi de 2,84 com um desvio padrão de 1,01, sendo que o valor mínimo foi de 1 e o valor máximo de 6. No que diz respeito ao segundo fator – comportamento ativo – a média de respostas foi de 3,04, com um desvio padrão de 1,00, sendo o valor mínimo 1 e o valor máximo 6. Por fim, em relação ao terceiro fator – comportamento contextual – a média de respostas dos/as participantes foi de 4,94, com um desvio padrão de 0,79, sendo também o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6. Como se pode verificar na tabela 5, o fator com a média mais elevada é o fator “Comportamento Inibido”, o que significa que a maior parte dos/as jovens está “dentro do armário”. Em contra partida, o fator “comportamento contextual” foi aquele cujos resultados apresentaram uma média mais baixa, o que significa que apenas uma pequena percentagem dos participantes gere a visibilidade da sua orientação sexual consoante os contextos.

Tabela 5. Análise descritiva da EGV

Fatores	Média	Desvio Padrão
Comportamento Inibido	2,84	1,01
Comportamento Ativo	3,04	1,00
Comportamento Contextual	4,49	0,79

#### 3.3.2. Escala da Gestão da Visibilidade em Contextos Específicos do Ensino Superior

A tabela 6 apresenta as médias, desvio padrão, mínimos e máximos obtidos através da análise descritiva das respostas dadas na Escala de Gestão da Visibilidade em Contextos Específicos do Ensino Superior. Esta escala foi construída de modo a que valores mais altos se traduzam em maior visibilidade, e valores mais baixos se traduzam em menor visibilidade.

Como se pode verificar, os contextos físicos em que os estudantes manifestam uma maior visibilidade da sua orientação sexual são as festas, a casa ou residência universitária e os espaços públicos do ensino superior. Por outro lado, os locais onde tornam menos visível esta característica são as aulas, a secretaria ou os serviços académicos e as praxes.

Relativamente aos contextos relacionais, os resultados mostram que os/as estudantes tornam mais visível a sua orientação sexual perante amigos/as e colegas.

Em contraste, os resultados mostram que os/as professores/as e funcionários/as são o grupo perante quem os/as estudantes inibem mais esta característica.

Tabela 6. Análise descritiva da EGVCEES

Contextos do Ensino Superior	Média	Desvio Padrão
1 – Nas Aulas	2,70	1,55
2 – No Bar/Cantina	2,99	1,58
3 – Em Festas	4,09	1,49
4 – Nas Praxes	2,79	1,71
5 – Em Espaços Públicos	3,28	1,59
6 – Em Casa/Residência	3,89	1,88
7 – Na Secretaria/Serviços Académicos	2,27	1,49
8 – Na Biblioteca	2,44	1,51
9 – Ao falar com professores	2,25	1,52
10 – Ao falar com colegas	3,91	1,59
11 – Ao falar com amigos	4,79	1,43
12 – Ao falar com funcionários	2,21	1,43
13 – Ao fazer trabalhos de grupo	2,98	1,67

### 3.3.3. Escala da Influência do Ensino Superior na Gestão da Visibilidade

Os resultados obtidos através da análise descritiva – média, desvio padrão, mínimo e máximo – da Escala da Influência do Ensino Superior na Gestão da Visibilidade podem ser observados na tabela 7. Tal como na escala anterior, os valores mais elevados representam mais visibilidade, e os valores mais baixos representam menos visibilidade. Como se pode ver, os resultados médios mais elevados centram-se na questão em que os/as estudantes afirmam que se sentem mais “eles/as” no contexto do ensino superior. No entanto, os resultados mais baixos manifestam-se no item relacionado com o facto de a entrada no ensino superior ter ajudado os/as jovens a assumir a sua orientação sexual.

Tabela 7. Análise Descritiva da EIESGV

Aspetos Relacionados com a Entrada no E.S.	Média	Desvio Padrão
1 – Muitos dos meus amigos no contexto do Ensino Superior são LGB	3,15	1,50
2 – A entrada no Ensino Superior proporcionou-me a possibilidade de conhecer muitas pessoas LGB	3,79	1,74
3 – A entrada no Ensino Superior ajudou-me a assumir a minha orientação sexual	3,09	1,89
4 – Sinto-me mais “eu” no contexto do Ensino Superior do que no contexto familiar	3,98	1,79

### 3.3.4. Escala da Percepção de Discriminação no Ensino Superior

Relativamente à Escada de Percepção de Discriminação no Ensino Superior, os resultados da análise descritiva revelaram que a média de respostas para o primeiro fator – discriminação direta no contexto educativo – foi de 1,32, com um desvio padrão de 0,70, apresentando o valor mínimo de 1 e o valor máximo de 6. No que diz respeito ao segundo fator – discriminação direta pelos/as colegas – a média de respostas foi de 2,02, com um desvio padrão de 1,08, sendo o valor mínimo 1 e o valor máximo 6. O terceiro e último fator – discriminação indireta LGB – obteve uma média de respostas de 2,43, com um desvio padrão de 1,21, sendo o valor mínimo 1 e o valor máximo 6. Como se pode verificar na tabela 8, em termos gerais, a maior parte dos/as jovens tem uma maior percepção de discriminação indireta no contexto do ensino superior. Por outro lado, a discriminação direta no contexto do ensino superior é o tipo de discriminação menos percebida pelos/as estudantes.

Tabela 8. Análise descritiva da EPDES

Fatores	Média	Desvio Padrão
Discriminação direta no contexto	1,32	0,70
Discriminação direta pelos colegas	2,02	1,08
Discriminação indireta LGB	2,43	1,21

## 3.4. Análise Inferencial de Resultados

### 3.4.1. EGV – Escala de Gestão da Visibilidade

Em resposta às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos relativamente à gestão da visibilidade da orientação sexual no contexto do ensino superior.

Com os resultados obtidos através da EGV, podemos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros no fator “comportamento inibido”, onde os participantes do género masculino (M=3,15) apresentaram uma média superior às participantes do género feminino (M=2,68), como é possível observar na tabela 9.

Tabela 9. Diferenças dos fatores da EGV em função do gênero (*Sample T-Test*)

<b>Fatores</b>	<b>Feminino (n = 191) Média (DP)</b>	<b>Masculino (n = 98) Média (DP)</b>	<b>t (287)</b>	<b>p</b>
Comportamento Inibido	2.68 (0.92)	3.15 (1.11)	-3.797	<.001
Comportamento Ativo	3.09 (0.99)	2.92 (1.03)	1.398	.163
Comportamento Contextual	4.89 (0.81)	5.03 (0.74)	-1.446	.149

Relativamente à orientação sexual dos/as participantes e à gestão da visibilidade, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores que compõem a escala.

Tabela 10. Análise das diferenças dos fatores da EGV em função da orientação sexual (*ANOVA oneway*)

<b>Fatores</b>	<b>Lésbica (n = 87) Média (DP)</b>	<b>Gay (n = 77) Média (DP)</b>	<b>Mulheres Bissexuais (n = 105) Média (DP)</b>	<b>Homens Bissexuais (n = 21) Média (DP)</b>	<b>F (2,285)</b>	<b>p</b>
Comportamento Inibido	2.51 (0.92)	3.03 (1.07)	2.83 (0.92)	3.54 (1.12)	7.801	<.001
Comportamento Ativo	3.34 (0.99)	2.96 (1.01)	2.88 (0.95)	2.83 (1.09)	3.995	.008
Comportamento Contextual	5.09 (0.71)	5.05 (0.72)	4.73 (0.86)	4.95 (0.80)	4.016	.008

Como mostra a tabela 10, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos no fator “comportamento inibido” ( $F(2,286) = 7,801$ ,  $p < 0,001$ ), e o teste post-hoc Tukey mostrou que essas diferenças se encontravam entre participantes lésbicas e participantes gay ( $p = 0,005$ ), entre participantes lésbicas e homens bissexuais ( $p < 0,001$ ), e entre homens bissexuais e mulheres bissexuais ( $p = 0,014$ ) com os homens bissexuais a manifestar um comportamento mais inibido.

As diferenças estatisticamente significativas encontradas no fator “comportamento ativo” ( $F(2,285) = 3,995$ ,  $p = 0,008$ ) verificaram-se, de acordo com o teste post-hoc Tukey, entre participantes lésbicas e mulheres bissexuais ( $p = 0,009$ ), com as participantes lésbicas a manifestar um comportamento mais ativo.

No fator “comportamento contextual” ( $F(2,285) = 4,016$ ,  $p = 0,008$ ) o teste post-hoc Tukey mostrou que as diferenças encontradas se manifestam entre participantes lésbicas e mulheres bissexuais ( $p = 0,011$ ), e entre participantes gay e mulheres bissexuais ( $p = 0,034$ ), sendo as participantes lésbicas a manifestar um comportamento mais contextual.

No que diz respeito ao facto dos/as participantes estarem numa relação com alguém do mesmo género, com alguém do género oposto, ou não estarem numa relação, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos fatores.

No que concerne ao nível de visibilidade da orientação sexual, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre participantes no fator “comportamento inibido” ( $F(2,286) = 87,684, p=0,001$ ) e no fator “comportamento ativo” ( $F(2,286) = 35,012, p <0,001$ ).

Tabela 11. Análise das diferenças dos fatores da EGV em função do nível de visibilidade da orientação sexual (ANOVA oneway)

Fatores	Dentro do armário (n = 35) Média (DP)	Relativamente fora do armário (n = 118) Média (DP)	Fora do armário (n = 136) Média (DP)	F (2,286)	p
Comportamento Inibido	4.18 (1.14)	3.09 (0.79)	2.28 (0.70)	87.684	<.001
Comportamento Ativo	2.04 (0.77)	2.89 (0.89)	3.42 (0.94)	35.012	<.001
Comportamento Contextual	4.95 (0.65)	4.90 (0.78)	4.97 (0.83)	.795	.795

No que diz respeito ao fator “comportamento inibido”, o teste post-hoc Tukey mostrou que as diferenças se encontravam entre os/as participantes que se consideram fora do armário e os/as que se consideram relativamente fora do armário ( $p <0,001$ ); os/as participantes que se consideram dentro do armário e os/as que se consideram fora do armário ( $p <0,001$ ); e, por fim, os/as participantes que se consideram relativamente fora do armário e os/as que se consideram fora do armário ( $p <0,001$ ). Os/as participantes que se consideram dentro do armário foram quem manifestou um comportamento mais inibido.

Relativamente ao fator “comportamento ativo” ( $F(2,286) = 35,012, p <0,001$ ) o teste post-hoc Tukey mostrou as mesmas diferenças entre grupos, com os mesmos valores, sendo os/as participantes que se consideram fora do armário a manifestar um comportamento mais ativo.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento contextual”.

Relativamente à visibilidade da orientação sexual perante a família e a gestão da visibilidade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento inibido” ( $F(2,286) = 32,250, p <0,001$ ), e no fator “comportamento ativo” ( $F(2,286) = 6,207, p=0,002$ ).

Tabela 12. Análise das diferenças dos fatores da EGV em função do nível de visibilidade da orientação sexual perante a família (ANOVA oneway)

Fatores	Dentro do armário (n = 142) Média (DP)	Relativamente fora do armário (n = 90) Média (DP)	Fora do armário (n = 57) Média (DP)	F (2,286)	p
Comportamento Inibido	3.27 (1.05)	2.54 (0.79)	2.24 (0.74)	32.250	<.001
Comportamento Ativo	2.84 (0.99)	3.16 (1.01)	3.34 (0.93)	6.207	.002
Comportamento Contextual	4.98 (0.73)	4.91 (0.86)	4.88 (0.83)	.347	.707

Relativamente ao fator “comportamento inibido” o teste post-hoc Tukey mostrou que essas diferenças se encontram entre participantes que se consideram dentro do armário e os/as que se consideram relativamente fora do armário ( $p < 0,001$ ) e, também, entre participantes que se consideram dentro do armário e os/as que se consideram relativamente fora do armário ( $p < 0,001$ ), sendo os/as participantes que se consideram dentro do armário a manifestar um comportamento mais inibido.

No fator “comportamento ativo” ( $F_{2,286} = 6,207$ ,  $p = 0,002$ ) o teste post-hoc Tukey mostrou que as diferenças se encontram entre participantes que se consideram dentro do armário e participantes que se consideram relativamente fora do armário ( $p = 0,004$ ), e entre participantes que se consideram dentro do armário e participantes que se consideram fora do armário ( $p = 0,042$ ). O grupo de participantes que se considera fora do armário foi o que manifestou um comportamento mais ativo.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento contextual”.

No que concerne à aceitação da orientação sexual dos/as filhos/as, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos em nenhum dos fatores.

No que toca à posição religiosa, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos no fator “comportamento inibido” ( $F_{2,287} = 9,395$ ,  $p = 0,002$ ), onde participantes que se consideram religiosos/as ou muito religiosos/as ( $M = 3,38$ ) manifestam um comportamento mais inibido do que participantes que se consideram nada ou pouco religiosos/as ( $M = 2,78$ ).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos restantes fatores.

Tabela 13. Análise das diferenças dos fatores da EGV em função do nível de religiosidade (*Sample T-Test*)

Fatores	Nada ou pouco religioso/a (n = 225)	Religioso/a ou muito religioso/a (n = 58)	t (2,287)	p
	Média (DP)	Média (DP)		
Comportamento Inibido	2.78 (0.97)	3.38 (1.23)	9.395	.002
Comportamento Ativo	3.05 (0.99)	2.94 (1.03)	.296	.587
Comportamento Contextual	4.94 (0.81)	4.97 (0.63)	.036	.849

No que diz respeito ao tipo de instituição, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos no que diz respeito à gestão da visibilidade da orientação sexual dos/as participantes a frequentar o ensino politécnico e o ensino universitário, nem entre o ensino privado e o público. O mesmo se verifica relativamente à área de estudos.

Relativamente ao ciclo de estudos, considerando estudantes ao nível da licenciatura e do mestrado, verificam-se diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento inibido” ( $p < 0,001$ ) onde os/as alunos/as de mestrado ( $M=3,26$ ) apresentam uma média superior aos/às da licenciatura ( $M=2,74$ ).

Foram encontradas diferenças também no fator “comportamento ativo” ( $p=0,003$ ) onde participantes a frequentar a licenciatura ( $M=3,12$ ) apresentaram uma média superior à de participantes de mestrado ( $M=2,69$ ).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento contextual”.

Tabela 14. Análise das diferenças dos fatores da EGV em função do ciclo de estudos sexual (*Simple T-Test*)

Fatores	Licenciatura (n = 228)	Mestrado (n = 58)	t (284)	p
	Média (DP)	Média (DP)		
Comportamento Inibido	2,74 (0.98)	3.26 (1.06)	-3.553	<.001
Comportamento Ativo	3.12 (1.02)	2.69 (0.83)	3.024	.003
Comportamento Contextual	4.94 (0.78)	4.92 (0.84)	.129	.898

### 3.4.2. EPDES - Escada de Percepção da Discriminação no Ensino Superior

Relativamente à percepção de discriminação no contexto do ensino superior não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao género dos/as participantes.

No que concerne à percepção da discriminação no contexto do ensino superior tendo em conta a orientação sexual dos/as participantes, os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas no fator “discriminação direta por colegas” ( $F(3,285) = 4,771, p=0,003$ ). O teste post-hoc Tukey mostrou que as mesmas diferenças se encontram entre participantes *gay* e mulheres bissexuais ( $p=0,002$ ), onde participantes *gay* manifestaram uma maior percepção de discriminação indireta devido à orientação sexual.

Tabela 15. Análise das diferenças dos fatores da EPDES em função da orientação sexual (ANOVA oneway)

Fatores	Lésbica (n = 87) Média (DP)	Gay (n = 77) Média (DP)	Mulheres Bissexuais (n = 105) Média (DP)	Homens Bissexuais (n = 21) Média (DP)	F (3,185)	p
Discriminação Direta no Contexto	1.40 (0.74)	1.39 (0.84)	1.17 (0.48)	1.42 (0.82)	2.494	.060
Discriminação Direta por Colegas	2.10 (1.09)	2.30 (1.09)	1.73 (0.92)	2.14 (1.38)	4.771	.003
Discriminação Indireta LGB	2.53 (1.14)	2.55 (1.13)	2.23 (1.21)	2.67 (1.63)	1.711	.165

No que diz respeito ao facto dos/as participantes se considerarem fora ou dentro do armário, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção da discriminação. O mesmo se verifica relativamente à visibilidade da orientação sexual perante a família, ao nível de aceitação da orientação sexual dos/as filhos/as por parte da mesma, e ao facto dos/as participantes estarem ou não numa relação amorosa.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos no que diz respeito à posição religiosa nem relativamente à posição política.

No que diz respeito às diferenças estatisticamente significativas entre grupos mais relacionadas com o ensino superior, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao ciclo de estudos nem ao tipo de instituição.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à área de estudos dos/as participantes no fator “Discriminação Indireta LGB” ( $F(4,280) = 3,898, p=0,004$ ).

Tabela 16. Análise das diferenças dos fatores da EPDES em função da área de estudos (ANOVA oneway)

Fatores	Artes N=61 Média (DP)	C. Sociais N=113 Média (DP)	Humanidades N=40 Média (DP)	C. Tecno. N=42 Média (DP)	Saúde N= 29 Média (DP)	F (4,280)	P
Discriminação Direta no Contexto	1,34 (0.91)	1,22 (0.47)	1,38 (0.94)	1,23 (0.47)	1,52 (0.85)	1.545	0.189
Comportamento Direta por Colegas	2.08 (1.09)	1.88 (1.03)	2.24 (1.16)	2.06 (1.16)	2.12 (1.01)	.976	0.421
Discriminação Indireta LGB	2.20 (1.17)	2.26 (1.12)	2.89 (1.23)	2.44 (1.33)	2.95 (1.19)	3.898	0.004

O teste post-hoc Tukey mostrou que essas diferenças se manifestaram entre estudantes de artes e estudantes da área da saúde ( $p=0,041$ ), estudantes da área das ciências sociais e estudantes de humanidades ( $p=0,048$ ), e entre estudantes de ciências sociais e estudantes de saúde ( $p=0,040$ ). Os/as estudantes da área de saúde foram quem manifestou uma maior percepção de discriminação indireta devido à orientação sexual.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos restantes fatores.

### 3.4.3. Análise de Relações entre a EGV e a EPDES

Por fim, foram analisadas as correções entre as duas escalas utilizadas – a Escada de Gestão da Visibilidade e a Escala de Percepção da Discriminação no Ensino Superior.

Os resultados confirmam a existência de uma relação positiva entre o fator “comportamento ativo” e o fator “discriminação direta no contexto do ensino superior” ( $r=0,139, p=0,19$ ). Foi também encontrada uma relação positiva entre o fator “comportamento ativo” e o fator “discriminação direta por parte de colegas” ( $r=0,159, p=0,007$ ). Por fim, foi encontrada também uma relação positiva entre o fator “comportamento contextual” e o fator “discriminação indireta LGB” ( $r=0,212, p < 0,001$ ).

No que diz respeito à correlação entre os fatores da Escada de Gestão da Visibilidade, os resultados indicam uma relação negativa entre o fator “comportamento inibido” e o fator “comportamento ativo” ( $r= -0,504, p < 0,001$ ) e uma relação positiva

entre os fatores “comportamento ativo” e “comportamento contextual” ( $r=0,127, p=0,032$ ).

Relativamente à Escada de Percepção da Discriminação no Ensino Superior, foram encontradas correlações entre todos os fatores. Os resultados apresentam uma relação positiva entre o fator “discriminação direta no contexto” e “discriminação direta por colegas” ( $r=0,628, p < 0,001$ ). Foi encontrada também uma relação positiva entre o fator “discriminação direta no contexto” e o fator “discriminação indireta LGB” ( $r=0,429, p < 0,001$ ). Por fim, foi encontrada, também, uma relação positiva entre os fatores “discriminação direta por colegas” e “discriminação indireta LGB” ( $r=0,517, p < 0,001$ ).

Tabela 17. Correlações de *Pearson* ( $r$ ) entre os fatores da EGV e da EPDES

	Discriminação Direta no Contexto	Discriminação Direta por Colegas	Discriminação Indireta LGB	Comportamento Inibido	Comportamento Ativo	Comportamento Contextual
Discriminação Direta no Contexto	-					
Discriminação Direta por Colegas	,628**	-				
Discriminação Indireta LGB	,429**	,517**	-			
Comportamento Inibido	-,068	-,031	,094	-		
Comportamento Ativo	,139*	,159**	,068	-,504**	-	
Comportamento Contextual	-,090	,091	,212**	,050	,127*	-

\*  $p < 0.005$  \*\*  $p < 0.001$

## Discussão Global dos Resultados

O objetivo deste capítulo é a apresentação de um resumo dos resultados obtidos com o presente estudo, descritos detalhadamente no capítulo anterior.

Quanto à Escala de Gestão da Visibilidade (EGV), é importante voltar a fazer referência ao facto de ter sido feita uma nova Análise Fatorial Exploratória – apesar de a escala já ter sido anteriormente traduzida e adaptada para a população portuguesa (Correia & Melo, 2014) – devido à especificidade da população deste estudo, através da qual pudemos garantir a validade e fiabilidade dos resultados obtidos. Esta análise deu origem a três fatores – tal como na escala original (Lasser, Ryser & Price, 2010): o fator “comportamento inibido”, o fator “comportamento ativo” e o fator “comportamento contextual”. Estes fatores transparecem o tipo de estratégias utilizadas pela população LGB no que concerne à gestão da visibilidade da sua orientação sexual.

Tentando responder às questões de investigação relativas à gestão da visibilidade, foi possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao género, nomeadamente no fator “comportamento inibido” – no qual os participantes do género masculino apresentam uma média mais elevada do que as participantes do género feminino.

Este resultado pode ser justificado considerando as expectativas que a sociedade atribui especificamente à sexualidade dos homens – à percepção constante de que os homens têm, obrigatoriamente, de ser másculos, com tudo o que isso implica. Esta conceção está relacionada com os papéis de género – característica da identidade sexual, construída socialmente, que diz respeito às normas de comportamento e de aparência que a sociedade associa ao género (Oliveira, 2010). Em termos sociais, a literatura realça o facto da exigência do cumprimento desta expectativa ser mais notória perante homens do que mulheres, o que pode, também, justificar uma maior tolerância perante mulheres lésbicas ou bissexuais quando comparada com a tolerância perante os homens. Sendo o género masculino tradicionalmente percebido como dominante, a violação da ordem de género aqui estabelecida resulta, na maior parte dos casos, no medo da rejeição e, conseqüentemente, no medo de assumir uma sexualidade diferente da esperada (Almeida, 2010; Clarke et al., 2010; Lipkin, 2004; Oliveira et al., 2010).

No que respeita à gestão da visibilidade tendo em conta a orientação sexual dos/as participantes, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores da EGV. No fator “comportamento inibido”, os homens bissexuais são quem apresenta uma média mais elevada; no fator “comportamento ativo”, são as mulheres lésbicas quem apresenta uma média mais elevada e o mesmo se verifica no

fator “comportamento contextual”. Estes resultados podem, tal como nos resultados obtidos relativamente às diferenças entre géneros, ser justificados pela pressão feita pela sociedade perante o homem e o comportamento que o mesmo deve apresentar em termos sexuais (Oliveira, 2010). Além disso, estudos anteriores apontam para que exista muito mais discriminação perante homens bissexuais do que perante mulheres lésbicas ou bissexuais, o que pode, também, justificar o facto dos mesmo manifestarem um comportamento mais inibido (Yost & Thomas, 2012). Apesar de terem sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos no fator “comportamento inibido”, as médias – nos mesmos – são relativamente mais elevadas no fator “comportamento contextual”, o que realça, novamente, a importância do contexto no que diz respeito à gestão da visibilidade (Evans & Broido, 1999; Lasser & Tharinger, 2003; Saavedra & Ferreira, 2013)

Quanto à ligação entre a forma como os/as participantes percecionam a visibilidade da sua orientação sexual e o modo como a mesma é gerida, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento inibido” – onde as pessoas que se consideram “dentro do armário” apresentam uma média mais elevada do que as que se consideram “relativamente fora do armário” e “fora do armário”; e no fator “comportamento ativo” – onde quem se considera “fora do armário” apresenta valores mais elevados do que quem está “dentro do armário” e “relativamente fora do armário”. Contudo, o contexto parece ser importante para os três grupos: apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, as médias são muito elevadas. Novamente, estes resultados realçam a importância do contexto no que concerne à gestão da visibilidade da orientação sexual – ambientes percecionados pela pessoa como hostis, dificilmente proporcionam liberdade e vontade de expor uma característica pessoal que, à partida, será sinónimo de rejeição – e o oposto acontece quando o ambiente transmite liberdade e aceitação pela diversidade sexual (Evans & Broido, 1999; Herek, 2009; Lasser & Tharinger, 2003).

Num contexto específico como é a família, foram encontradas diferenças também ao nível da gestão da visibilidade e a forma como a pessoa a perceciona. À semelhança dos resultados obtidos no exemplo anterior, participantes que se consideram “dentro do armário” perante a família, apresentam resultados mais elevados no fator “comportamento inibido”, enquanto os/as participantes que se consideram “fora do armário” apresentam resultados mais elevados do que os/as restantes grupos no fator “comportamento ativo”.

A decisão de expor uma orientação sexual diferente da norma numa sociedade heterossexista e heteronormativa é, na maior parte das vezes, extremamente exigente e difícil de tomar (Lasser, Ryser & Price, 2010). No caso do núcleo familiar, o cenário

pode ser ainda mais grave – tanto pela elevada proximidade emocional e afetiva, como pelo receio da não correspondência às expectativas criadas por parte dos progenitores. Por este motivo, os/as jovens tendem a ponderar muito os aspetos positivos e negativos associados a esta decisão – expor uma orientação sexual diferente da que a maior parte dos pais e mães esperam. Estes factos evidenciados na literatura podem explicar os resultados obtidos relativamente a esta questão. Apesar das reações da família perante o *coming out* dos/as filhos/as poderem ser adversas, uma má reação acarreta consigo consequências avassaladoras tanto ao nível emocional como psicológico (Saavedra & Ferreira, 2013; Willoughby et al., 2006; Perrin & Lindblom, 2015; D’amico et al., 2015; Savin-Williams, 2006) – como tal, o armário pode ser, mais uma vez, percecionado como sendo um lugar mais seguro.

No que toca ao nível de religiosidade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator “comportamento inibido” entre o grupo “nada ou pouco religioso/a” e o grupo “religioso ou muito religioso/a”. Estes resultados vão de encontro aos resultados de outras investigações realizadas em Portugal (Correia & Melo, 2014; Pelixo & Melo, 2014). Os resultados encontrados por Pelixo e Melo (2014) mostram que, em termos gerais, pessoas mais religiosas tendem a manifestar mais preconceitos relativamente às orientações sexuais desviantes da norma. Esta premissa pode justificar o facto de pessoas mais religiosas apresentarem um comportamento mais inibido – justificado ora pela rejeição da própria sexualidade, ora pelo receio de ser rejeitado/a pelo meio.

Por fim, ao nível da gestão da visibilidade, foram encontradas também diferenças significativas ao nível do ciclo de estudos no fator “comportamento inibido” – onde participantes a frequentar o mestrado apresentam valores mais elevados do que participantes a frequentar a licenciatura; e no fator “comportamento ativo” – onde participantes a frequentar a licenciatura apresentaram valores mais elevados comparando com os/as participantes que se encontram ao nível do mestrado. A escassez de literatura relativamente a este assunto particular não nos permite retirar conclusões objetivas. Contudo, é importante considerar que muitos cursos, ao nível do mestrado, são lecionados em regime pós-laboral ou apenas ao fim de semana. Esta situação leva a que exista menos convivência com outros/as alunos/as, visto que o número de estudantes nesta situação é menor, em termos gerais, quando comparado com o número de jovens que frequentam a licenciatura – cuja carga horária é maior, ocupando mais dias da semana, geralmente lecionada durante o regime diurno.

No que diz respeito aos resultados obtidos através análise feita aos dados da Escala de Gestão da Visibilidade em Contextos Específicos do Ensino Superior, podem ser retiradas algumas conclusões.

No que diz respeito aos espaços físicos frequentados por estudantes dentro do contexto do ensino superior, os quatro locais onde os/as estudantes afirmam que a visibilidade da sua orientação sexual é maior são as festas, a casa ou residência universitária, os espaços públicos do contexto do ensino superior e o bar ou cantina da instituição. Por outro lado, os espaços onde afirmam que a visibilidade da sua orientação sexual é menor são as praxes, as aulas, a biblioteca escolar e a secretaria ou serviços académicos.

No que diz respeito aos contextos relacionais dentro do ensino superior, os/as participantes afirmaram que a visibilidade da sua orientação é maior quando se relacionam com amigos/as e colegas, e menor quando se relacionam com professores/as ou funcionários/as.

Como se pode observar, os resultados obtidos nesta análise mostram uma ligação entre os contextos físicos e os contextos relacionais aqui indicados. Os locais onde os/as alunos/as afirmam dar mais visibilidade à sua orientação sexual são, em termos gerais, locais mais frequentados pelas pessoas perante quem demonstram, também, uma maior visibilidade da sua orientação sexual. O mesmo acontece relativamente aos espaços onde demonstram menos a visibilidade da sua orientação sexual, sendo que é nesses contextos que os/as estudantes se relacionam com os grupos de pessoas perante quem demonstram menos a sua orientação sexual.

Como afirma a literatura (Costa et al, 2010; Evans & Broido, 1999; Oliveira & Nogueira, 2010), quanto mais elevada for a visibilidade da orientação sexual, maiores podem ser também situações de vitimização e discriminação, o que leva a que as pessoas ponderem bem as consequências e as vantagens de “sair do armário” (Saavedra & Ferreira, 2013). É também sabido que a discriminação pode ser feita ou sentida de vários modos e ter consequências variadas para a vítima. Contudo, tendo em conta os grupos envolvidos nesta questão, existe uma diferença entre aqueles perante quem os/as estudantes demonstram mais ou menos a visibilidade da sua orientação sexual – as consequências ao nível académico. Os/as estudantes tendem a ponderar bastante se devem ou não revelar a sua orientação perante agentes educativos por receio de serem prejudicados ao nível das classificações e outras questões académicas que dependem maioritariamente deste grupo de pessoas (Brittain & Dinger, 2015; Dessel et al., 2016; Longerbeam, 2007; Rankin et al., 2010; Silverschanz et. al, 2008; Tetreault et al., 2013; Woodford et al., 2015), o que pode justificar os resultados obtidos neste estudo no que diz respeito a esta questão. Esta questão leva a que as manifestações de afeto próprias da naturalidade das relações fiquem claramente comprometidas e a que sejam evitadas nestes contextos.

Em relação à Escala da Influência do Ensino Superior na Gestão da Visibilidade, foi possível concluir, através da análise dos resultados obtidos, que o contexto do ensino superior pode ser, em termos gerais, um contexto facilitador no que diz respeito à saída do armário. É curioso observar a diferença entre os valores obtidos na questão “Sinto-me mais ‘eu’ no contexto do ensino superior do que no contexto familiar” e compará-los com os valores obtidos na questão em que foi perguntado aos/às estudantes se a família sabe qual é a sua orientação sexual. A média é consideravelmente elevada na primeira questão e relativamente baixa na questão que envolve a família. Estes valores podem ser justificados pela forma como o ambiente é percecionado – se o ambiente familiar for percecionado pela pessoa como mais hostil e o ambiente académico for percecionado como mais suportivo, será então mais fácil para o/a estudante assumir uma orientação que foge à norma no contexto que mais facilmente o aceitará (Carneiro, 2009).

Existem duas questões nesta escala relacionadas com a convivência com outras pessoas LGB. Os resultados apresentam valores elevados no que diz respeito ao facto dos/as estudantes terem conhecido mais pessoas LGB no ensino superior e, também, ao facto de terem muitos amigos LGB neste contexto. Ao percecionarem outras pessoas LGB como suportivas – visto que, à partida, partilham as mesmas problemáticas – esta realidade leva-nos, novamente, a concluir que, em termos gerais, o ensino superior facilita a saída do armário. Contudo, é necessário ter em conta as diferenças encontradas tanto em termos de ciclo de estudos como em termos de áreas de estudo: estes resultados podem variar consoante os fatores mencionados.

No que diz respeito à Escala de Perceção da Discriminação no Ensino Superior, os resultados obtidos através da consistência interna e da Análise Fatorial Exploratória comprovaram a viabilidade e fiabilidade da mesma. Esta análise deu origem a três fatores: o fator “discriminação direta no contexto”, o fator “discriminação direta por colegas” e o fator “discriminação indireta LGB”.

Em resposta às questões de investigação, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da perceção da discriminação, tendo em conta a orientação sexual dos/as participantes, no fator “discriminação direta por colegas”, onde os participantes *gay* apresentam resultados mais elevados enquanto que as mulheres bissexuais são quem apresenta os valores mais baixos.

Como já foi referido relativamente a resultados anteriores, a aceitação e tolerância da expressão sexual de homens que afirmam ter uma orientação sexual não normativa verifica-se muito menos quando comparada com as demais expressões de sexualidade. Sendo o preconceito maior nestes casos, justifica-se uma maior perceção de rejeição e discriminação (Lasser & Tharinger, 2003; Lasser, Ryser & Price, 2010;

Yost & Thomas, 2012). O relatório de 2014 da Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais afirma também que, em termos gerais, 55% dos homens *gay*, 45% dos homens bissexuais e 36% das mulheres bissexuais se sentiram discriminados/as devido à orientação. Considera-se pertinente, também, fazer referência ao facto da orientação sexual de pessoas bissexuais ser, na maior parte dos casos, baseada no género do/a parceiro/a. Assim, se um homem bissexual estiver numa relação como uma mulher, o meio tende a percecioná-lo como heterossexual (Brewster, 2008). Esta situação não deixa de ser discriminatória – contudo, nestes casos, o tipo de discriminação aqui evidenciada pode não incluir rejeição por parte dos grupos heterossexuais. Por outro lado, se o parceiro for, também, do género masculino, esta pessoa será então percecionada como homossexual, o que levará ao mesmo tipo de discriminação percecionada pelos homens *gay*.

Foram encontradas também diferenças entre grupos no que diz respeito à área de estudos no fator “discriminação indireta LGB”, nomeadamente entre estudantes da área de artes e da área da saúde; estudantes de ciências sociais e estudantes de humanidades; e estudantes de ciências sociais e estudantes de saúde. Os resultados mostram que os/as estudantes de artes são os/as que têm menor percepção de discriminação indireta, enquanto os estudantes da área da saúde são os/as que manifestam maior percepção de discriminação indireta. Estes resultados podem ser justificados por, em termos gerais, as pessoas dos cursos de saúde se regirem por valores mais tradicionais, enquanto os/as estudantes de artes serem, no geral, mais ativistas e menos conservadores. No entanto, não existem estudos que justifiquem estes resultados.

## **Conclusões**

O aumento da visibilidade da comunidade LGB, bem como o crescente aumento dos direitos civis alcançados por esta população, infelizmente, não é ainda sinónimo de igualdade e liberdade. A literatura (Evans & Broido, 1999; Lasser, Rycer e Prince, 2010; Oliveira & Nogueira, 2010) afirma que o aumento da visibilidade pode levar a uma maior suscetibilidade, por parte de pessoas LGB, a situações discriminatórias, originadas pela falta de informação e por crenças erradas, o que obriga a que sejam calculadas todas as vantagens e desvantagens de assumir uma identidade não expectável e não normativa. Perante isto, o enfoque por parte das ciências nesta temática tem contribuído cada vez mais para o combate a esta realidade, visto que o aumento dos estudos leva ao aumento do acesso à informação que, conseqüentemente, levará ao aumento do conhecimento.

Um dos principais focos deste estudo relaciona-se com a influência do contexto no que diz respeito à gestão da visibilidade. Estudos anteriores (Bowen & Bourgeois, 1995; Herek, 2009; Lasser & Tharinger, 2003; Lasser, Rycer & Price, 2010) afirmam que a exposição desta característica pessoal é regulada consoante a perceção de aceitação ou rejeição e conseqüente discriminação por parte do meio. Existindo então, teoricamente, uma ligação entre o nível de visibilidade a perceção de discriminação, este estudo obteve como um dos principais resultados a confirmação de que existe uma correlação entre estes fatores num contexto tão específico como é o ensino superior – estudantes que manifestam um comportamento mais ativo, manifestam também um maior nível de perceção de discriminação direta no contexto, tanto em termos gerais como por parte dos/as colegas. Por outro lado, estudantes que manifestam um comportamento mais contextual, apresentam também um maior nível de perceção de discriminação indireta – considerando que se a visibilidade deste grupo depende maioritariamente do contexto, logicamente sentirão que são discriminados de uma forma menos direta quando comparados com a perceção de estudantes que manifestem um comportamento ativo.

Se o aumento da visibilidade em contextos suportivos contribui para o desenvolvimento de uma identidade coerente, para o aumento da autoestima e da honestidade entre as relações interpessoais (Hetzl, 2011; Oliveira, 2010), e se o sistema educativo têm como dever proporcionar tudo isto aos/às estudantes, cabe então aos agentes envolvidos neste contexto a tarefa de combater o preconceito e quaisquer situações discriminatórias que nele se verifiquem.

Através deste estudo queremos, como objetivo final, contribuir para o aumento da informação, disponibilizando resultados e ferramentas úteis para o combate a este

tipo de situações, num contexto tão determinante para o desenvolvimento identitário como é o contexto do ensino superior.

### **Limitações do Estudo**

Uma das limitações do estudo prende-se com a dificuldade em conseguir, na fase de recolha de dados, um número significativo de devoluções dos questionários em formato de papel, o que atrasou toda a recolha de dados e tornou a amostra mais reduzida do que era inicialmente expectável.

Ainda relativamente à amostra, outra limitação do estudo tem a ver com o facto de não ter sido colocada, no questionário sociodemográfico, a hipótese dos/as participantes afirmarem que não têm a certeza de qual é a sua orientação sexual. Tendo em conta que, em várias questões de investigação, são feitas comparações tendo em conta esta característica pessoal, o facto de as pessoas terem de optar por uma resposta objetiva pode ter tido influência nos resultados.

Existem também limitações ao nível da representatividade de outras questões sociodemográficas, nomeadamente ao nível da posição política e religiosa – visto que a maior parte dos/as participantes se posicionou ao centro/esquerda e se considera pouco religiosa; e do ciclo de estudos, visto que a maior parte dos/as jovens frequenta a licenciatura, o que dificultou a comparação de determinadas questões relacionadas com o ciclo de estudos.

Por último, outra limitação do estudo teve a ver com o facto de não ter sido possível considerar as horas de contacto dos/as estudantes com o meio escolar, o que pode ter tido influência quando comparando, por exemplo, diferenças entre alunos/as a frequentar a licenciatura e alunos/as a frequentar o mestrado.

### **Estudos Futuros**

Em estudos posteriores, seria importante que a amostra fosse mais alargada, bem como que fossem feitas alterações às questões relativas ao questionário sociodemográfico, referidas nas limitações do estudo.

Considera-se, também, que seria importante que fosse recolhido um maior número de questionários em papel, para que a representatividade das questões sociodemográficas relacionadas com o nível de religiosidade e a posição política não fosse influenciada. Serão as pessoas que responderam em formato *online*, de facto, mais ativistas e menos conservadoras? Este estudo, apesar de não explorar aprofundadamente esta questão, mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito a estas à posição política e religiosa entre as pessoas

que fizeram o questionário em papel e as que fizeram *online*. Posto isto, esta questão deverá ser mais aprofundada em estudos futuros.

Seria importante, por fim, explorar a questão dos horários/horas de contacto de estudantes a frequentar a licenciatura e a frequentar o mestrado, tendo em conta que esta não foi uma variável que pudesse ter sido em conta no estudo atual.

### **Implicações para a Prática**

Este estudo, além de dar resposta a várias questões relacionadas com a Gestão da Visibilidade da Orientação Sexual no Contexto do Ensino Superior, é um estudo que aborda conceitos e perspetivas teóricas úteis para a compreensão das temáticas LGB. A compreensão aprofundada e devidamente fundamentada de questões relacionadas com a orientação sexual, a identidade sexual, a gestão da visibilidade e a discriminação sexual, é fundamental para a implementação de um plano adequado, tanto ao nível da prevenção como ao nível da intervenção.

O Ensino Superior é um contexto fulcral no desenvolvimento da identidade humana; como tal, é importante que as instituições promovam a autonomia, a liberdade e a autenticidade. Cabe, então, aos docentes fazer tornar este contexto um espaço suportivo para identidade LGB, combatendo a discriminação e diminuindo a necessidade de inibição da visibilidade das orientações sexuais não normativas. Os/as psicólogos/as, especificamente, dispõe da formação necessária para desenvolver programas que promovam o respeito pela diversidade sexual e, como apontam os resultados do presente estudo, as instituições do Ensino Superior em Portugal seriam um espaço mais seguro para as identidades LGB se este tipo de programas fossem postos em prática.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados, a utilidade deste estudo para a prática da psicologia pode dividir-se em dois sentidos. Por um lado, a Escala de Gestão da Visibilidade (Correia e Melo, 2014) pode ser uma ferramenta útil para a compreensão da perspetiva da pessoa relativamente à visibilidade da sua orientação sexual, o que facilitará o desenvolvimento de uma intervenção mais adequada. Por outro lado, a utilização do Questionário de Discriminação e Gestão de Visibilidade em Contextos do Ensino Superior pode ser um instrumento útil para uma análise geral da forma como os/as estudantes gerem a visibilidade da sua orientação sexual e percecionam o nível de discriminação em determinado Estabelecimento do Ensino Superior.

## Referências Bibliográficas

Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003) Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. Universidade do Minho, 3-15.

American Psychological Association (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: Author.

Atalla, E., Cochran, S., Drescher, J., García-Moreno, C., Giami, A., Kismodi, E., Marais, A., Reed, G., Vieira, E., (2014). Proposed declassification of disease categories related to sexual orientation in the *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11)*. *Policy and Practice*, 92, 672-679.

Bailey, J.M. (2009). What is sexual orientation and do women have one? In D. Hope (Eds). *Contemporary perspectives on lesbian, gay and bisexual identities*. New York: Springer, 43-64.

Bilodeau, B. & Renn, K. (2005) Analysis of LGBT Identity – Development Models and Implications for Practice. *New Directions for Student Services*, 111.

Bowen, A. & Bourgeois, M. (1995) Attitudes Toward Lesbian, Gay and Bisexual College Students: The Contribution of Pluralistic Ignorance, Dynamic Social Impact and Contact Theories. *Journal of American College Health*, 50 (2).

Brewster, M. (2008). *Perceived Anti-Bisexual Prejudice Experiences of Bisexual Individuals: Scale Development and Evaluation*: University of Florida.

Brittain, D. & Dinger, M. (2015). An examination of health inequities among college students by sexual orientation identity and sex. *Journal of Public Health Research*. 414 (4).

Butner, B., De Larrosa, L. (2000) *Chickering's Seven Vectors of Student Development Explained*. In partial fulfillment of the requirements for the McNair Scholars Program.

Caetano, A. (2006) Formação de impressões. In Vala, J, & Monteiro, M. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carneiro, N. (2006). *Ser, Pertencer e Participar: Construção da Identidade Homossexual, Redes de Apoio e Participação Comunitária*: Universidade do Porto.

Carneiro, N.S. (2009). "*Homossexualidades*". *Uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: Livpsic.

Cass, V. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 20 (2), 143-167.

Chickering, A. W. and Reisser, L. (1993). *Education and identity*, (2). San Francisco: Jossey-Bass.

Clarke, E.; Ellis, S.; Peel, E.; Riggs, D. (2010). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Psychology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, E. (1982). Developmental stages of the comingout process. In W. Paul, J. D. Weinrich, J. C. Gonsiorek, & M. E. Hotvedt (Eds.), *Homosexuality: Social, psychological and biological issues*. Beverly Hills, CA: Sage, 149-158.

Correia, R., & Melo, M., (2014). *Identidade e Gestão da Visibilidade em Jovens Gays, Lésbicas e Bissexuais*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Évora.

Costa, C., Pereira, M., Oliveira, J. & Nogueira, C. (2010). Imagens sociais das pessoas LGBT. In C. Nogueira & J. Oliveira (Org). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 93-148.

D'amico, E., Julien, D., Tremblay, D. & Chartrand, E. (2015). Gay, Lesbian, and Bisexual Youths Coming Out to Their Parents: Parental Reactions and Youth's Outcomes. *Journal of GLBT Family Studies*, 11 (5), 411-437.

D'Augelli, A. R. (1989). Lesbians' and gay men's experiences of discrimination and harassment in a university community. *American Journal of Community Psychology*, 17, 317-321.

D'Augelli, A. (1991) Gay men in college: identity processes and adaptations. *Journal of College Student Development*, 32, 140-146.

D'Augelli, A. (2006). Coming out, Visibility, And creating Change: Empowering Lesbian, Gay and Bisexual People in Rural University Community. *AM J Community Psychol*, 37, 203-210.

D'Augelli, A. R. & Patterson, C. J. (2011). *Lesbian, Gay, and Bisexual Identities and Youth. Psychological Perspectives*. New York: Oxford University Press.

Dessel, A., Woodford, M. & Goodman, K. (2016). LGBT Discrimination on Campus and Heterosexual Bystanders: Understanding Intentions to Intervene. *Journal of Diversity in Higher Education*. Publicação online: <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000015>

DeSurra, C. J., & Church, K. A. (1994). *Unlocking the classroom closet: Privileging the marginalized voices of gay/ lesbian college students*. Artigo apresentado na Speech Communication Association, New Orleans, LA.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and school have? *School Psychology Review*, 37, 202-216.

European Union Agency for Fundamental Rights, (2014). *EU LGBT survey. European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey*. Belgium.

Evans, M. & Barker, M. (2010): How do you see me? Coming out in counselling, *British Journal of Guidance & Counselling*, 38 (4), 375-391.

Evans, N., Broido, E. (1999). Comint out in college residence halls: negotiation, meaning making, challenges, supports. *Journal of College Student Development*, 40 (6), 658-668.

Fish, J. (2009). *Invisible No More? Including Lesbian, Gay and Bisexual People in Social Work and Social Care, Practice: Social Work in Action*, 21( 1), 47-64.

Fleming, M. (1992) – A separação adolescente-progenitores. *Análise Psicológica*, III. 521-542.

Fontes, F. & Santos, A., (1999). Descobrimo o Arco-Íris - Identidades Homossexuais em Portugal. Comunicação Apresentada no IV *Congresso Português de Sociologia*, Coimbra.

Frazão, P., Rosário, R. (2008). O coming out de gays e lésbicas e as relações familiares. *Análise Psicológica*. 26 (1), 25-45.

Garrido, M.; Garcia-Marques, L.; Jerónimo, R. & Ferreira, M. (2013). Formação de Impressões e representações cognitivas de pessoas. In Vala, J. & Monteiro, M. (2013). *Psicologia Social – 9ª edição revista e atualizada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 43-98.

Herek, G., Gillis, J. & Cogan. J. (1999). Psychological sequelae of hate crime victimization among lesbian, gay and bisexual adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

Herek, G. (2009). Sexual Stigma and Sexual Prejudice in the United States: a conceptual framework. In Hope, D. (eds). *Contemporary perspectives on lesbian, gay and bisexual identities*. New York: Springer.

Hetzl, C. (2011). Exploring the Relationship Between Public Opinion and Personal Attitudes and Behavior Toward Lesbians and Gay Men: Social Conformity Revisited, *Journal of Homosexuality*, 58 (10), 1421-1441.

Lasser, J.; Ryser, G. & Price, L. (2010). Development of a Lesbian, Gay, Bisexual Visibility Management Scale, *Journal of Homosexuality*, 57 (3), 415-428.

Lasser, J. & Tharinger D. (2003). Visibility management in school and beyond: A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth, *Journal of Adolescence*, 26, 233–244.

Lasser, J. (2005). Visibility management and the school psychologist, *School Psychology International*, 26, 44-54.

Lasser, J., Tharinger, D. J., & Cloth, A. (2006). Gay, lesbian, and bi-sexual youth. *Children's Needs: Psychological Perspectives*. NASP: Bethesda. 419-430.

Leary, M. R.; Allen, A. B. & Terry, M. (2011). Managing social images in naturalistic versus laboratory settings: Implications for understanding and studying self-presentation. *European Journal of Social Psychology*, 41, 411-421.

Lipkin, A. (2004). *Beyond diversity day: a Q&A on gay and lesbian issues in schools*. Lanham: Rowan & Littlefield Publishers, INC.

Longerbean, S., Inkelas, K., Johnson, D., Lee, Z. (2007). Lesbian, gay and bisexual college student experiences: an exploratory study. *Project MUSE, Scholarly journals online*, 48 (2).

Luyckx, K., Klimstra, T., Duriez, B., Petegem, S., Beyers, W., Teppers, E. & Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 159-170.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

Marcia, J. E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M. A. Luszcz & T. Nettelbeck (Eds.), *Psychological development: Perspectives across the life-span*. Amsterdam: North-Holland, 289-294.

Matias, D. (2007). Psicologia e orientação sexual: Realidades em transformação. *Análise Psicológica* 1 (XXV), 149-152.

Mohr, J. & Fassinger, R. (2006) Sexual Orientation Identity and Romantic Relationship Quality in Same-Sex Couples. *Society for Personality and Social Psychology, Inc.* 32 (8).

Mondimore, F (1998). *Una Historia Natural de la Homosexualidad*. Barcelona: Paidós.

Money, J. & Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Morris, J. (1997). Lesbian, coming-out as a multidimensional process. *Journal of Homosexuality*, 33 (2).

Muehlenhard, C. & Peterson, Z. (2011). Distinguishing Between Sex and Gender: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles* 64 (11), pp. 791-803.

Nogueira, C. (2001). Contruccionismo Social, Discurso e Género. *Psicologia*, XI (1), 43-65.

Nogueira, C., & Oliveira, J. M. (2010). Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. In Nogueira, C.; Oliveira, J. M.; Almeida, M. V.; Costa, C. G.; Rodrigues, L.; & Pereira, M. (Eds.) *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. 9-17.

Oliveira, C. (2012). Amor Parental (In)Condicional: *Estudo sobre a influência da percepção da aceitação/rejeição parental em homossexuais, lésbicas e bissexuais*. Dissertação de mestrado em psicologia clínica e da saúde. Maia: ISMAE.

Oliveira, J. M. (2010). Orientação Sexual e Identidade de Género na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In Nogueira, C.; Oliveira, J. M.; Almeida, M. V.; Costa, C. G.; Rodrigues, L.; & Pereira, M. (Eds.) *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. 19-44.

Oliveira, J. M., Lopes, D., Costa, C. & Nogueira, C. (2012). Lesbian, Gay, and Bisexual Identity Scale (LGBIS): Construct Validation, Sensitivity Analyses and other Psychometric Properties, *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 334-347.

Oliveira, J. M., Pereira, M. Costa, C. & Nogueira, C. (2010). *Pessoas LGBT – Identidades e Discriminação*. In Nogueira, C.; Oliveira, J. M.; Almeida, M. V.; Costa, C. G.; Rodrigues, L.; & Pereira, M. (Eds.) *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. 149-209.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Hoboken, NJ: Wiley.

Pelixo, P., & Melo, M. (2014). *“Desde que eles não mostrem”: Perspetivas de Professores/as sobre Orientação Sexual e Identidades LGBT*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Évora.

Pereira, H. & Leal, I. (2005) A identidade (homo)sexual e os seus determinantes: Implicações para a saúde. *Análise Psicológica*, 3 (XXIII), 315-322.

Pereira, H. (2005). *Identidade (Homo)sexual: A construção de um modelo empírico*: Universidade Nova de Lisboa.

Perrin, E. (2002). *Sexual orientation in child and adolescent health care*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Perrin-Wallqvist, E., & Lidblom, J. (2015) Coming out as gay: A phenomenological study about adolescents disclosing their homosexuality to their parents. *Social Behavior and Personality*, 43 (3), 467-480.

Perry, D. & Pauletti, R. (2011). Gender and Adolescent Development. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 61-74.

Preto, L. (2003). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao ensino superior. *Referência*, 10, 63-71.

Rankin, S., Weber, G., Blumenfeld, W., & Frazer, S. (2010). *State of higher education for lesbian, gay, bisexual, and transgender people*. Charlotte, NC: Campus Pride.

Rede Ex-Aequo, (2013), *Observatório de Educação – Relatório de 2012*, Lisboa.

Ritter, K.; Terndrup, A. (2002). *Handbook of affirmative psychotherapy with lesbians and gay men*. New York: The Guilford Press.

Rodwell, Craig. (1971). The Tarnished Golden Rule. *QQ Magazine*, *Queen's Quarterly Publishing*. New York. 5.

Rust, P. (2003). Finding a sexual identity and community: Therapeutic implications and cultural assumptions in scientific models of coming out. In L. D. Garnets & D.C. Kimmel (Eds.), *Psychological perspectives on lesbian, gay and bisexual experiences*. New York: Columbia University, 227-269.

Saavedra, L., Ferreira, A. (2013). A reconstrução identitária das figuras parentais no coming out dos filhos e filhas: sugestões para a intervenção. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadania*, II (2).

Santos, A. C., & Fontes, F. (2000). *Descobrimo o Arco-íris: Identidades Homossexuais em Portugal*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção, Coimbra, Portugal.

Savin-Williams, Ritch., 2006. *Mom, Dad. I'm Gay: How families negotiate coming out*. Washinton, DC: American Psychological Association.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., Custódio, S. (2003). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Centro de Estudos e Investigação da Escola Superior de Educação de Leiria.

Shively, M. & DeCecco, J. (1977). Components of Sexual Identity. *Journal of Homosexuality*, 3 (1).

Silverschanz, P., Cortina, L., Konik, J. & Magley, V. (2008). Slurs, snubs, and queer jokes: Incidence and impact of heterosexist harassment in academia. *Sex Roles*, 58, 179–191.

Sue, D. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender and sexual orientation*. New Jersey: Wiley.

Swim, K., Pearson, N. & Johnston, K. (2008). Daily encounters with heterosexism: A week in the life of lesbian, gay and bisexual individuals. *Journal of Homosexuality*, 52, 31-48.

Swim, J, Pearson, N., & Johnston, K. (2008). Daily Encounters with Heterosexism. *Journal of Homosexuality*, 53 (4), 31-48.

Tharinger, D. (2008). Maintaining the Hegemonic Masculinity Through Selective Attachment, Homophobia, and Gay-Baiting in Schools: Challenges to Intervention, *School Psychology Review*, 37 (2), 221-222.

Warner, M. (1993). *Introduction*. In M. Warner (Ed.), *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 7-101.

Willoughby, B. L. B., Malik, N. M., Lindahl, K. M. (2006). Parental reactions to their son's sexual orientation disclosures: The roles of family cohesion, adaptability, and parenting style. *Psychology of Men & Masculinity*, 7, 14-26.

Woodford, M., Kulick, A. & Atteberry, B. (2015). Protective factors, campus climate, and health outcomes among sexual minority college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8, 73– 87.

Woodford, M., Howell, M., & Silverschanz, P. (2012). "That's so gay!": Examining the covariates of hearing this expression among gay, lesbian and bisexual college students. *Journal of American College Health*, 60 (6).

Yost, M., & Thomas, G. (2012) Gender and Binegativity: Men's and Women's Attitudes Toward Male and Female Bisexuals. *Arch Sex Behav*, 41, 691-702

## Anexos

**Questionário sobre Gestão da Visibilidade LGB no Contexto do Ensino Superior**

1. Este estudo insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora.
2. Os presentes questionários têm como objetivo compreender de que forma as pessoas Lésbicas, Gays ou Bissexuais (LGB) gerem a Visibilidade da sua Orientação Sexual no contexto do Ensino Superior.
3. Esta investigação centra-se exclusivamente em pessoas cuja orientação sexual é gay, lésbica ou bissexual. Desse modo, se a sua orientação sexual não corresponde às indicadas, por favor não responda.
4. As perguntas destes questionários estão construídas para que tenha que assinalar apenas com uma cruz ou um círculo para responder.
5. Não existem respostas certas ou erradas, o que se pretende é simplesmente obter a sua opinião pessoal. Procure responder a todas as questões utilizando uma caneta ou marcador azul ou preto.
6. Os dados recolhidos são **confidenciais e anónimos**, exclusivamente utilizados para análise estatística, no contexto do objeto de estudo.

Obrigada pela sua participação

**Questionário Sóciodemográfico**

- 1) Idade \_\_\_\_
- 2) Género:  Feminino  Masculino
- 3) Orientação Sexual:  Homossexual  Bissexual
- 4) Residência fora do período de aulas: \_\_\_\_\_
- 5) Instituição de Ensino Superior atual: \_\_\_\_\_
- 6) Curso que frequenta atualmente: \_\_\_\_\_
- 7) Ciclo de estudos atual:  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento
- 8) Já estudou noutra instituição do Ensino Superior?  Sim  Não
- 9) Está atualmente numa relação amorosa?
  - Sim (com alguém do mesmo género)
  - Sim (com alguém de género diferente)
  - Não

10) Numa escala de 1 a 6, assinale com um círculo no número correspondente à sua:

a. **Posição Religiosa:**

1	2	3	4	5	6
Nada Religioso/a					Muito Religioso/a

b. **Posição Política:**

1	2	3	4	5	6
Extrema Direita					Extrema Esquerda

- 11) Por favor indique com um círculo, em termos gerais, qual o seu grau de visibilidade em relação ao facto de ser gay, lésbica ou bissexual. Por exemplo, alguém que nunca contou a ninguém sobre a sua orientação sexual deverá assinalar “1”; alguém que contou a toda a gente sobre a sua orientação sexual deverá assinalar “6”.

	1	2	3	4	5	6	
Completamente dentro do armário							Completamente fora do armário

- 1) Por favor, indique o grau de visibilidade da sua orientação sexual relativamente à sua família, sendo que “1” significa que ninguém da sua família sabe qual é a sua orientação sexual, e “6” significa que todas as pessoas da sua família sabem qual é a sua orientação sexual.

	1	2	3	4	5	6	
Ninguém sabe							Toda a minha família sabe

- 2) Caso existam pessoas na sua família que sabem qual é a sua orientação sexual, por favor indique o grau de aceitação por parte das mesmas. Caso não existam, não responda à questão.

	1	2	3	4	5	6	
Não aceitam							Aceitam completamente

3) As seguintes questões referem-se a pessoas ou locais perante as/os quais a sua orientação sexual pode ser mais ou menos visível. Por favor assinale a sua resposta tendo em conta a seguinte legenda:

- 1 – Nunca torno visível
- 2 – Raramente torno visível
- 3 – Torno visível poucas vezes
- 4 – Torno visível algumas vezes
- 5 – Torno visível muitas vezes
- 6 – Torno sempre visível

	1	2	3	4	5	6
Nas aulas						
No bar/cantina						
Em festas						
Nas praxes						
Em espaços públicos da instituição de ensino superior						
Em casa/residência universitária						
Na secretaria/serviços académicos						
Na biblioteca						
Quando falo com professores/as						
Quando convivo com colegas						
Quando estou com amigos/as						
Quando falo com funcionários/as						
Quando faço trabalhos ou estudo em grupo						

4) As seguintes questões referem-se a situações que podem ocorrer no contexto do Ensino Superior. Por favor assinale a sua resposta tendo em conta a seguinte legenda:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 – Discordo parcialmente
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 - Concordo
- 6 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5	6
Muitos dos meus amigos no contexto de Ensino Superior são LGB						
A entrada no Ensino Superior proporcionou-me a possibilidade de conhecer muitas pessoas LGB						
A entrada no Ensino Superior ajudou-me a assumir a minha orientação sexual						
Sinto-me mais “eu” no contexto do Ensino Superior do que no contexto familiar						

5) As seguintes questões referem-se a situações que podem ocorrer no contexto do Ensino Superior. Por favor assinale a sua resposta tendo em conta a seguinte legenda:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Poucas Vezes
- 4 – Algumas Vezes
- 5 – Muitas Vezes
- 6 – Sempre

	1	2	3	4	5	6
Já ouvi comentário verbais negativos relativamente à minha orientação sexual por parte de colegas						
Já ouvi comentário verbais negativos relativamente à minha orientação sexual por parte de professores/as						
Já me senti prejudicado na atribuição de notas devido à minha orientação sexual						
Já senti que colegas me tentaram prejudicar devido à minha orientação sexual						
Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de professores/as						
Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de colegas						
Já me senti “olhado de lado” devido à minha orientação sexual por parte de funcionários/as						
Já senti que colegas me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual						
Já senti que professores/as me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual						
Já senti que funcionários/as me trataram de forma diferente devido à minha orientação sexual						
Já senti que colegas não me quiseram ceder apontamentos/materiais de estudo devido à minha orientação sexual						
Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de professores/as						
Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de funcionários/as						
Já ouvi comentários verbais negativos relativamente a pessoas LGB no geral por parte de colegas						