

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
QUESTÕES APROFUNDADAS DE ESCOLA, COMUNIDADE E DEMOCRACIA – EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Diversidade Sexual E De Género: Um Estudo Sobre As Perceções De Docentes Do Ensino Secundário

Inês Raquel Barata

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Diversidade Sexual E De Género: Um Estudo Sobre As Perceções De Docentes Do
Ensino Secundário**

Inês Raquel de Moura Cunha Barata
Outubro, 2021

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Amélia Lopes

Resumo

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento e a compreensão das perceções e vivências dos/as docentes do ensino secundário relativamente à diversidade sexual e de género em contexto escolar, assim como os obstáculos e aspetos facilitadores nas suas práticas docentes, procurando uma aproximação à forma pela qual se pode proceder a uma melhoria das condições de trabalho.

Ter um conhecimento mais aprofundado destas perceções implica reconhecer a diversidade quer ao nível de trajetórias pessoais e profissionais, e/ou interesses e necessidades, quer entender, refletir e (re)pensar formas de intervenção que tenham em conta estas especificidades do corpo docente.

Foi neste sentido que se desenvolveu esta investigação, tendo-se delineado para o efeito três objetivos de trabalho, sendo eles os seguintes: conhecer as perceções que os/as docentes têm sobre as atuais e variadas formas de expressão e vivência da sexualidade e do género na escola; identificar aspetos facilitadores e obstáculos que estes/as encontram nas suas práticas docentes face à diferença e diversidade no contexto em que estas se inserem; compreender a forma pela qual se pode proceder a uma melhoria das condições de acolhimento e desenvolvimento das questões da diversidade sexual e de género.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa com recurso à entrevista, a qual possibilita a compreensão dos significados e experiências que os seres humanos criam em interação. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, a 10 professores/as do ensino secundário de diferentes escolas da cidade do Porto.

Os resultados da investigação sugerem que os/as docentes têm, maioritariamente, consciência da diversidade sexual e de género. Contudo, esta dimensão continua a estar dissociada da Educação Sexual em meio escolar, profundamente ligada aos aspetos biológicos da sexualidade e à prevenção de riscos. A falta de formação, a sobrecarga de trabalho e a ausência de apoio dos pares e dos encarregados de educação são os principais entraves apontados pelo corpo docente no trabalho da Sexualidade e do Género. De igual modo, consideram a formação um pré-requisito fundamental no trabalho destas questões.

Palavras-chave: Diversidade; Sexualidades; Género; Escola; Docentes.

Abstract

The present study intends to contribute to the knowledge and understanding of secondary school teachers perceptions and experiences of sexual and gender diversity in the school context, as well as the obstacles and facilities in their teaching practices, seeking an approach to how to improve the working conditions on these issues.

To have a deeper knowledge of these perceptions implies recognizing the diversity in terms of personal and professional trajectories, and/or interests and needs, as well as understanding, reflecting and (re)thinking about forms of intervention that take into account these specificities of the teaching staff.

It was in this sense this research was developed, and for that purpose three objectives were outlined: to know the perceptions that teachers have about the current and varied forms of expression and experience of sexuality and gender at school; to identify facilitating aspects and obstacles that they find in their teaching practices regarding difference and diversity in the context where they are inserted; to understand how to improve the conditions for welcoming and dealing with issues of sexual and gender diversity.

The research was based on a qualitative methodology, using the in-depth interview, which enables the understanding of the meanings and experiences that human beings create in interaction. The type of interview used was semi-structured, applied to 10 secondary school teachers from different schools in the city of Porto.

The research results suggest that teachers are mostly aware of sexual and gender diversity. However, this dimension is still disconnected from Sex Education in the school environment, deeply linked to the biological aspects of sexuality and risk prevention. Lack of training, work overload and lack of support from peers and parents are the main obstacles pointed out by teachers in the work of Sexuality and Gender. Similarly, they consider training a fundamental prerequisite in working on these issues.

Keywords: Diversity; Sexualities; Gender; School; Teachers.

Résumé

La présente étude prétend contribuer à la connaissance et à la compréhension des perceptions et expériences des professeurs de l'enseignement secondaire par rapport à la diversité sexuelle et de genre dans un contexte scolaire, ainsi que les obstacles et les facilités dans l'exercice du professorat, en cherchant une réponse afin d'améliorer les conditions de travail relatives à ces questions.

Avoir une connaissance plus approfondie de ces perceptions implique de reconnaître la diversité que ce soit au niveau des parcours personnels et professionnels, et/ou les intérêts et nécessités, ce qui signifie, refléter et (re)penser les formes d'enseignement en prenant en compte ces spécificités du corps enseignant.

C'est dans cette optique que s'est développée cette recherche, dont trois axes de travail se sont dégagés et qui sont les suivants: connaître les perceptions que les professeurs ont des formes actuelles et variées d'expressions de la sexualité et du genre à l'école, identifier les aspects facilitateurs et les obstacles que ceux-ci rencontrent dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement concernant la différence et la diversité dans le contexte dans lequel celles-ci s'intègrent, comprendre la forme par laquelle il est possible d'améliorer les conditions d'accueil et de traitement des questions de diversité sexuelle et de genre.

Une approche qualitative a été utilisée en ayant recours à une entrevue, qui rend possible la compréhension des significations et des expériences que les êtres humains créent en interagissant, liée à un groupe de discussion ciblée. Le type d'entrevue choisie a été 'semi-structurée', appliquée à 10 professeurs de l'enseignement secondaire de différentes écoles de la ville de Porto.

Les résultats de la recherche suggèrent que la plupart des enseignants sont conscients de la diversité sexuelle et de genre. Cependant, cette dimension est encore déconnectée de l'éducation sexuelle en milieu scolaire, profondément liée aux aspects biologiques de la sexualité et à la prévention des risques. Le manque de formation, la surcharge de travail et l'absence de support de la part des pairs et des parents sont les principaux obstacles pointés par le corps enseignant dans le travail de Sexualité et Genre. Ils considèrent également que la formation est une condition préalable fondamentale pour travailler sur ces questions.

Mots-clés: Diversité; Sexualités; Genre; L'école; Enseignants.

Agradecimentos

Uma Dissertação de Mestrado implica muita dedicação, muito tempo de trabalho, vários momentos de angústia e inúmeras dificuldades. Chegar ao fim desta etapa seria impossível sem o suporte, a compreensão, a tolerância, o ânimo e o carinho de familiares e amigos/as. Como tal, não poderia deixar de lhes agradecer.

Primeiramente, agradecer à minha família que sempre acreditou em mim e me ajudou a chegar aqui. Agradecer, também, pela compreensão em relação à minha ausência e ao meu cansaço. Mais do que um desafio meu, esta dissertação foi um desafio que abraçaram como seu, vivendo com todo o orgulho esta etapa.

Agradeço aos meus pais por não desacreditarem nunca de mim e do sucesso deste capítulo da minha vida, mesmo quando eu desacreditei. O apoio e o conforto que me deram foram fundamentais quando a fraqueza e o desânimo pareciam subsistir.

Agradeço a alguém muito especial, a minha tia, por todo o carinho e pelo exemplo que sempre foi para mim e o qual me orgulho de seguir. Agradeço também por me ter presenteado com um pequeno ser que representa muito para mim e que, diversas vezes, foi o meu ânimo e a minha força.

À minha avó, que sempre me suportou emocionalmente nos momentos de maior dificuldade.

Destaco um agradecimento à Professora Doutora Amélia Lopes que, mais do que orientar o meu trabalho, me agraciou com palavras amigas. Respeitou sempre o meu tempo e espaço, a minha condição de trabalhadora-estudante, sem nunca deixar de exigir de mim aquilo que achou que eu era capaz de dar. Obrigada por me levar a explorar novos caminhos e por me tornar mais sábia.

Por fim, a todos/as aqueles/as que estiveram presentes todos os dias. Obrigada por me ensinarem mais sobre a amizade e o amor e por me aceitarem sempre como sou.

A eles/as dedico este trabalho.

Índice

Introdução	9
-------------------	----------

Capítulo I. Adolescência, Sexualidade e Género

1. Adolescência e Sexualidade	12
2. Sexo, Género e Orientação Sexual	14

Capítulo II. Educação Sexual e de Género em Meio Escolar: O Papel do/a Professor/a e Projetos de Intervenção na Área da Sexualidade e do Género

1. Evolução da Educação Sexual e de Género em Portugal	19
1.1 Educação Sexual Implícita e Explícita	21
2. Educação Sexual e de Género em Meio Escolar	25
3. O Papel dos/as Professores/as	30
4. Projetos de Intervenção na Área da Sexualidade e do Género	34

Capítulo III. Desenho da Investigação

1. Objeto de Estudo	37
2. Escolha do Método	38
3. Seleção e Caracterização dos/as Participantes	41
4. A Recolha de Dados	41
5. Análise de Dados	42

Capítulo IV. Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação e Discussão dos Resultados	45
1.1. As Categorias de Análise	45
Conclusão	67
Referências Bibliográficas	71
Apêndices	
Apêndice I. Guião de Entrevista	79
Apêndice II. Entrevistas Individuais	80
Apêndice III. Tabelas de Unidades de Análise	108
Apêndice IV. Tabelas de Categorias de Análise	131

Introdução

A exclusão da diversidade sexual e/ou de género em contexto escolar é a face mais visível dos problemas que afetam os/as estudantes. Estes/as estudantes que se apresentam como “diferentes” vivenciam um processo de profunda discriminação, enfrentando situações de verdadeiro *bullying* homofóbico, violência transfóbica e violência de género na comunidade escolar.

Acresce que os/as professores/as, na generalidade, não se sentem capazes de lidar com as questões de género, sexualidade e diversidade. A falta de formação, a ausência de tempo e sobrecarga de trabalho, entre outros, são fatores que estão na origem da sua inação a este respeito. Da mesma forma, enfrentam entraves como a falta de apoio da direção, de outros/as docentes, de alunos/as e de seus familiares.

A resistência às questões da diversidade sexual e de género permite identificar uma vulnerabilidade acentuada do espaço escolar no exercício destas questões, facto demonstrado pela ausência de disciplinas específicas para abordar a diversidade sexual e de género e pela falta de formação do corpo docente. Este é um trabalho que continua a ser realizado através da presença de profissionais e auxiliares de saúde nas escolas ou de técnicos e voluntários de Organizações Não-Governamentais.

Constatam-se problemas de inadequação não só relativamente à forma como o espaço escolar está organizado, mas também face à coexistência de diferentes estudantes num espaço limitado que, enquanto pessoas, têm formas de ser, estar, pensar, sentir e agir distintas e, por vezes, muito específicas.

De forma a compreender melhor as perceções que os/as professores/as têm da multiplicidade de formas de experienciar e vivenciar o género e a sexualidade, assim como os obstáculos e facilidades que encontram no quotidiano escolar, serão realizadas neste estudo dez (10) entrevistas a professores/as de ensino secundário.

Como tal, foram traçados três (3) objetivos iniciais de modo a permitir a emergência de dados para análise, sendo eles os seguintes: 1) conhecer as perceções que os/as docentes têm sobre as atuais e variadas formas de expressão e vivência da sexualidade e do género na escola; 2) identificar aspetos facilitadores e obstáculos que estes/as encontram nas suas práticas docentes face à diferença e diversidade no contexto em que estas se inserem; 3) compreender a forma pela qual se pode proceder a uma melhoria das condições de acolhimento e tratamento das questões da diversidade sexual e de género.

Este estudo encontra-se dividido em quatro (4) Capítulos. O Capítulo um (I) procura fazer uma contextualização acerca dos conceitos de Adolescência, Sexo, Género, Orientação Sexual, Sexualidade e Diversidade de um ponto de vista geral. O Capítulo dois (II) aborda o surgimento da Educação Sexual em Portugal, em contexto escolar, e a sua evolução, nomeadamente nas políticas e projetos subjacentes à mesma. Contempla também a figura do/a Professor/a no que se refere à lecionação da Educação Sexual e de Género, bem como nas mutações que o seu papel sofreu ao longo deste processo. No Capítulo três (III) é apresentada a metodologia utilizada, com os respetivos procedimentos, métodos e técnicas de investigação na coleta de dados. É ainda clarificado o processo de análise dos dados, desde a emergência de categorias até à elaboração de conclusões. Ao longo do Capítulo quatro (4) encontra-se a categorização que decorreu da análise de dados, seguindo-se uma reflexão cuidada acerca dos resultados e dos objetivos previstos para este estudo. Por último, a conclusão remete para uma reflexão geral de tudo o que foi apresentado ao longo do estudo, servindo de espaço para apresentar algumas apreciações, limitações e possíveis sugestões para esta área.

Capítulo I. Adolescência, Sexualidade e Género

1. Adolescência e Sexualidade

A adolescência é um período da vida crucial na consolidação da personalidade e a sexualidade apresenta-se como um elemento estruturador da identidade do/a adolescente (Osório, 2000). Esta é uma etapa do crescimento humano que se situa entre a infância e a idade adulta e que se manifesta a diversos níveis, seja no desenvolvimento e maturação dos corpos, seja na estruturação do pensamento.

Nesta etapa da vida são estabelecidos padrões de comportamento que se perpetuam ao longo da vida, nomeadamente a nível sexual. Pensar a sexualidade na adolescência implica, assim, entender as descobertas e mudanças que os/as jovens enfrentam, e, simultaneamente, a forma como a sociedade e a cultura impõem sobre estes/as práticas sociais e estilos de vida distintos em função dos géneros e que serão abordados posteriormente neste estudo.

Segundo Justo (2005) a fase da adolescência é uma transição de um círculo social restrito – a família – para um domínio social mais amplo e que, nessa etapa, adquire maior importância e influência, sobretudo em relação aos membros do grupo a que os/as jovens estão associados/as e pelos/as quais pretendem ser aceites. Todas estas mudanças físicas, psicológicas e sociais provocam no/a adolescente a sensação de que as necessidades imediatas devem sobrepor-se a toda e qualquer consequência a longo prazo na tomada de decisões. A esta impulsividade podem estar, também, associados sentimentos de invulnerabilidade e de onipotência (ibidem).

É neste sentido que a educação sexual é necessária nos currículos escolares, não só porque nesta fase da vida os/as adolescentes, muitas vezes, dão início à prática sexual, mas também porque são portadores de uma identidade em construção que se pode apresentar confusa e complexa para os/as mesmos/as. Como tal, uma orientação e acompanhamento prévios e contínuos podem possibilitar não só a prevenção de riscos, mas também toda uma descoberta e afirmação pessoal harmoniosa e prazerosa.

Para que tal ocorra em simultâneo é necessário que haja uma visão positiva e abrangente de sexualidade, uma vez que a perceção que se tem do conceito determina a forma a partir da qual este é trabalhado nas escolas. Urge, neste sentido, analisar o termo ‘sexualidade’.

A sexualidade é uma dimensão intrínseca ao ser humano que, mais do que se manifestar de um ponto de vista físico e biológico, constitui um fenómeno psicológico, social, espiritual, político, económico e cultural, profundamente estruturado e

influenciado pelas crenças, valores, normas e tabus pessoais, familiares e sociais.

Segundo a Organização Mundial da Saúde,

(...) é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (OMS, 1992).

Esta definição, apesar de ser uma das mais divulgadas, apresenta algumas limitações e falta de clareza. Foi neste sentido que, em 2002, a OMS decidiu realizar uma consulta alargada a diversos técnicos/as da área com o intuito de obter uma definição mais concreta que, posteriormente, foi analisada por especialistas de diferentes partes do mundo. Chegou-se a uma descrição mais abrangente, no entanto, a OMS não a admite como perspetiva oficial. A definição resultante é a que se apresenta de seguida:

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e inclui sexo, género, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem sempre elas são todas experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (Pontes, 2011: 6)

Se em tempos a Sexualidade foi considerada exclusivamente do domínio privado, atualmente, apesar de continuar a ser revestida por uma certa individualidade, esta temática assume contornos profundamente públicos (Giddens, 2001). Transformação essa que teve início na Revolução Sexual de 1960, com a luta pela liberalização da sexualidade feminina e das minorias sexuais, e que se estendeu pelas décadas seguintes até à atualidade (ibidem).

Este fenómeno veio romper não só com a visão hétero-normativa da sexualidade e das relações interpessoais, mas também com a subjugação feminina na dimensão sexual. Daqui ocorreram novos códigos de comportamento sexual, passando a existir espaço para relações entre pessoas do mesmo sexo, para a normalização do sexo antes e sem recurso ao casamento, para a exibição da nudez em público, para a utilização de contraceptivos femininos – como a pílula – e, também, para a legalização do aborto.

Todo este percurso levou à edificação de Direitos Sexuais e Reprodutivos, por meio dos Direitos Humanos Universais. Os Direitos Sexuais garantem a possibilidade de

viver esta dimensão humana de forma prazerosa e livre de discriminação, enquanto os Direitos Reprodutivos apresentam a alternativa de decidir, de forma livre e responsável, sobre ter ou não filhos/as, bem como a informação e os meios para o fazer (IPPF, 2009). Apesar de continuarem a existir Movimentos e de se terem formado Associações que procuram garantir o reconhecimento, proteção e aplicação destes Direitos, em algumas realidades do Mundo continuam a não ser garantidos, pelo que não se podem intitular universais.

Assim, a perspetiva a partir da qual se trabalha a saúde sexual e reprodutiva em contexto escolar é determinante no tipo e qualidade de intervenções realizadas. O expectável é que esteja implícita uma abordagem positiva da sexualidade humana com a finalidade de providenciar aos/às jovens uma vivência saudável e favorável da sexualidade, não se limitando aos assuntos relativos à reprodução ou às infeções sexualmente transmissíveis (IST), mas chegando também ao campo subjetivo, emocional e relacional que é composto por toda uma diversidade e complexidade.

2. Sexo, Género e Orientação Sexual

Para este estudo importa fazer a distinção entre os conceitos de *sexo*, *género* e *orientação sexual*. O sexo representa a condição natural e biológica que, a partir de características físicas, permite definir uma pessoa como homem ou mulher. Como é referido na plataforma online da Associação para o Planeamento da Família, o conceito de “sexo” pode ser explicado da seguinte forma:

Assume-se frequentemente que é o sexo cromossomático ou o sexo genital, que pressupõe capacidades reprodutivas. Existem vários fatores que contribuem para o sexo biológico: cromossomas (XY, XX, ou outras combinações), genitais (estruturas reprodutivas externas), gónadas (presença de testículos ou ovários), hormonas (testosterona, estrogénios), etc. Uma pessoa intersexo tem órgãos genitais/reprodutores (internos e/ou externos) masculinos e femininos, em simultâneo, ou cromossomas que não são nem XX nem XY (APF, 2016).

O género, por sua vez, é uma construção sociocultural que, durante muito tempo, definiu o que se entendia por masculinidade e feminilidade, isto é, as características psicológicas, sociais e comportamentais entendidas como próprias de cada género e que homens e mulheres foram incorporando. Este termo ainda hoje é usado, muitas vezes, de forma errada como sinónimo de sexo, em função do cruzamento dos fatores existentes nas duas dimensões.

Esta caracterização (que podemos apelidar de quase ‘automática’) dos homens e das mulheres em termos pessoais e sociais, a partir do conhecimento da sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais, à crença na estabilidade dos atributos individuais e à ideia de que seria “normal” que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas” (Vieira Et. Al, 2017:20).

Porém, atualmente sabe-se que género é mutável. Dentro deste conceito existe aquilo que se designa *identidade de género* que, em vez de corresponder às construções sociais acerca dos géneros, diz respeito à forma como os indivíduos se entendem e sentem enquanto pessoas e à forma como expressam e vivenciam quem são, o que se revela muito mais complexo e abrangente.

(...) Ao falarmos de género referimo-nos a um conjunto de componentes, que incluem a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses. [...] Por este motivo, é possível observar uma considerável variabilidade – intra-sexo e entre o sexo feminino e o masculino – quanto à constelação de características congruentes com o género que cada pessoa é susceptível de manifestar nas diferentes situações que tiver de enfrentar (Vieira et. Al, 2017: 25).

Esta revisão do conceito de género pode ser entendida, à semelhança da sexualidade, como resultado da Revolução Sexual, em meados de 1960-70, e que resultou na liberalização e afirmação das identidades face ao institucionalismo e tradicionalismo da sociedade. Longe de ficar concluída, esta revolução, corroborando Weeks (1995), é uma realidade que se vai intensificando cada vez mais. Se, por um lado, houve um aumento e generalização da liberdade de escolha e afirmação individual, por outro, também surgiram e difundiram-se discursos diversos e contraditórios, marcando uma série de posturas – algumas resistentes – face a estas formas de viver e experienciar a identidade de cada um/a.

Entre tantas mudanças ocorridas até à atualidade, uma das que assume mais relevo é, sem dúvida, a condição da mulher na sociedade, na família e a nível sexual. A disseminação de métodos contraceptivos, a expansão da instrução feminina, a presença em grande escala no mercado de trabalho são fatores que despoletam a revisão do papel social das mulheres (e, consequentemente, dos homens) e da própria construção dos papéis e das relações entre géneros.

Se, em tempos, as mulheres estavam sujeitas à dominação masculina, com o crescimento e consolidação da sua independência, as suas vidas passaram a ser autênticos projetos abertos. Por outras palavras, as mulheres passaram a poder construir e decidir acerca das suas vidas, tornando-se donas de si mesmas e das suas histórias.

No que diz respeito às dimensões relacional, afetiva e sexual, verificou-se uma atenuação do ‘fosso’ entre as consideradas práticas femininas e práticas masculinas e, assim, uma evolução no conceito de género, decorrendo uma progressiva aproximação entre experiências de homens e mulheres e a afirmação de um discurso mais igualitário (Kimmel, 2004).

De uma maneira geral, as mulheres deixaram de ser percecionadas obrigatoriamente como seres que procuram amor e afeto, em detrimento dos homens que até então eram vistos como seres mais carnavais e ligados ao sexo. A virgindade das mulheres até ao casamento também deixou de ser uma máxima. A experiência sexual ao longo dos anos, independentemente do género, tornou-se mais acessível, segundo Giddens (2001), e passou a desempenhar um papel fundamental na construção da identidade e no sentimento de autonomia e realização.

Se, por um lado, se refere a construção e evolução do conceito e papel do género feminino, por outro, importa também pensar o género masculino nessas mesmas vertentes. Referiu-se anteriormente que, a nível sexual, se verificava um certo poder masculino em função do entendimento da sexualidade do homem. Da mesma forma, a supremacia masculina também se evidenciava na esfera pessoal, social e familiar. A figura imponente, robusta e, de alguma forma, “grosseira” que se foi impondo aos homens ao longo dos tempos, contrasta com a diversidade e multiplicidade de formas de ser e estar dentro do género masculino.

Uma cultura que se pode denominar “machista”, desde cedo ensinou homens a rejeitar socialmente tudo o que pode estar associado à ideia de “feminino”, seja na postura corporal, na expressão de emoções e afetos, seja ao usar vestuário ou ao recorrer a práticas entendidas como exclusivas de mulheres.

Foi neste seguimento que, em 1980, nos Estados Unidos, surgiu a teoria *queer*. Esta teoria, a partir de estudos gays, lésbicos e feministas, reforça a ideia de que as identidades sexuais e de género, bem como a orientação sexual, são produto das construções sociais e culturais e que, dessa forma, não existem papéis sexuais e de género intrínsecos ou biologicamente inerentes à natureza humana, mas antes formas variáveis de desempenhar esses papéis (Grave, Oliveira & Nogueira, 2019). É apontada, assim, a

irrelevância da diferença sexual na construção da identidade de género e, consequentemente, na constituição das relações interpessoais.

Da mesma forma que existem indivíduos que não se identificam com o sexo e género em que são categorizados – os/as intitutados/as transsexuais, transgéneros, não-binários, andróginos ou fluídos, entre outros –, existem também pessoas que não se enquadram no padrão heterossexual e normativo que, durante muito tempo, regulou as relações afetivas e sexuais – os/as designados/as homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais, entre vários.

Estas categorias fecham e controlam a diversidade humana dentro de limites que, mantendo o *status quo*, criam e sustentam processos de discriminação e de sofrimento vividos por quem a elas escapa ou tenta escapar (Garaizabal, 2010).

Existe, portanto, uma complexidade associada à orientação sexual, a qual não está diretamente ligada aos conceitos anteriores de sexo e género. A orientação sexual diz respeito “(...) ao que cada pessoa pensa e sente sobre si própria, sobre a sua afetividade e sexualidade e por quem se sente atraído afetiva e sexualmente” (APF, 2016).

O termo “orientação sexual” surge em substituição do termo “opção sexual” vulgarmente utilizado ao longo dos anos, uma vez que não se trata de uma “escolha” ou “opção” feita pelos indivíduos. Porém, o segundo termo continua a ser utilizado de forma corrente e errónea, o que revela uma não compreensão da diversidade e multiplicidade de formas de sentir e relacionar. A orientação sexual não só não constitui uma opção, como também não é uma dimensão definida no ser humano. O indivíduo não possui uma orientação sexual atribuída ou acabada pelo que, ao longo da vida, se vai formando e identificando com diferentes formas de experienciar e vivenciar os seus desejos, seja de um modo mais fixo ou mais flexível, em função da experiência de cada um/a.

Capítulo II. Educação Sexual e de Género em Meio Escolar: O Papel do/a Professor/a e Projetos de Intervenção na Área da Sexualidade e do Género

1. Evolução da Educação Sexual e de Género em Portugal

Em Portugal, com a Lei nº3/84 é reconhecido o direito à Educação Sexual e de acesso ao Planeamento Familiar, como garantia fundamental da Educação. Com a portaria nº52/85 são regulamentadas as consultas de Planeamento Familiar abertas a todos os/as jovens em idade fértil e é, também, decretado o fornecimento de métodos de contraceção gratuitos acompanhados de informação apropriada (Vilar et. Al, 2008).

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86 –, é reconhecida a importância, o direito e o dever de a escola promover a Educação Sexual dos/as alunos/as. Mais tarde, com a lei 120/99, reforça-se o direito à promoção da Saúde Sexual, tendo como referência a SIDA e outras infeções sexualmente transmissíveis. É também mencionada a importância de trabalhar as relações interpessoais e a igualdade entre os géneros.

Com o decreto-lei nº 259/2000 é declarada a obrigatoriedade da Educação Sexual em meio escolar, nos ensinos básico e secundário, tanto a nível interdisciplinar, como integrada em disciplinas cujos programas incluem as temáticas. Decreta-se, também, a importância de trabalhar estas questões a nível extracurricular, de estabelecer parcerias com Centros de Saúde, de criar articulações com a família e de envolver toda a comunidade escolar neste processo.

Com a lei 12/2001 é enfatizado o direito à contraceção de emergência como forma de prevenção da gravidez indesejada e também a gratuitidade da mesma nos Centros de Saúde, nas consultas de Planeamento Familiar, bem como nos Centros de Atendimento de Jovens com parceria com o Serviço Nacional de Saúde (Vilar et. Al, 2008).

Quatro anos mais tarde, com o despacho nº25 da lei 995/2005, é disponibilizado apoio na área da Educação para a Saúde às escolas que incluam esta temática no seu Projeto Educativo, bem como medidas de concretização de temáticas de Promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social (relações interpessoais, sexualidade, alimentação, higiene, ambiente, exercício físico) e de Prevenção de Comportamentos de Risco (substâncias aditivas, violência, Infeções Sexualmente Transmissíveis e gravidez não desejada).

É, assim, aprovado pelo Despacho 12 da Lei 45/2006 o Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), apontando como assuntos prioritários os seguintes: 1) alimentação e atividade física; 2) consumo de substâncias psicoativas; 3) sexualidade; 4) infeções sexualmente transmissíveis, como VIH/SIDA; 5) violência em meio escolar

(ibidem). A aplicação desta lei passa a ser obrigatória desde o pré-escolar até ao ensino secundário, com uma abordagem integrada e gradativa dos conhecimentos nestas áreas.

Na sequência destas medidas, em 2009 (lei nº60/2009), a Assembleia da República aprova um conjunto de princípios e regras relativas à dimensão organizacional e funcional da Educação Sexual nas escolas. Prevê, desde logo, a implementação, nos níveis de ensino básico e secundário, de um programa de educação afetivo-sexual e a promoção da saúde a partir de projetos educativos, curriculares e planos de atividades das unidades orgânicas do sistema educativo.

Em 2010, a mesma lei é regulamentada pela portaria nº 196/2010, consagrando-se as bases gerais de aplicação da Educação Sexual em meio escolar. É-lhe atribuído estatuto e obrigatoriedade, com uma carga horária adaptada e dividida por nível de ensino, definida para cada turma e distribuída pelos diferentes períodos do ano letivo. É estabelecido, ainda, que a Educação Sexual deve ser desenvolvida tanto pela escola como pela família, numa lógica que se pretende cooperativa.

Nos anos que se seguiram, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde procuraram novas e melhores formas de trabalho da Sexualidade em meio escolar, tanto no investimento e na capacitação da Escola e do pessoal escolar para a promoção e desenvolvimento da Educação Sexual, bem como através da constituição de equipas multiprofissionais, com especialistas de áreas diversas mas complementares entre si, como enfermeiros, psicólogos, psicopedagogos, técnicos/as especialistas em diversidade sexual e de género, entre outros, visando o desenvolvimento biopsicossocial dos/as alunos/as.

Todavia, os avanços a nível legislativo não foram suficientes para a implementação e consolidação da Educação Sexual na escola. Tal deve-se ao facto de esta ser uma temática que fomenta várias discussões e posicionamentos contraditórios ao ser abordada nas escolas, por se considerar, por um lado, que pode incitar a comportamentos sexuais precoces, e, por outro, por ser visto como um tema que compete à família trabalhar e não à escola e que é naturalmente adquirido ao longo do desenvolvimento (Serrão, 2009). Estas razões não são sustentadas pelos trabalhos científicos desenvolvidos nestas áreas que confirmam a pertinência da educação sexual, tanto na redução de comportamentos de risco como no aumento de comportamentos protetores (ibidem).

1.1 Educação Sexual Implícita e Explícita

São vários os contextos e sistemas que potenciam a Educação Sexual, uma vez que a construção da Sexualidade ocorre tanto de forma implícita como explícita. Segundo Machado (1988: 30), “é um processo através do qual o indivíduo se desenvolve enquanto ser sexuado e sexual, por intermédio de um conjunto de ações não estruturadas e informais – Educação Sexual Implícita – e, simultaneamente, por um conjunto de ações estruturadas e formais – Educação Sexual Explícita”. Como tal, tanto pode ocorrer a partir de contextos mais próximos, como a partir de contextos mais distantes à pessoa em desenvolvimento, nomeadamente através da família, da escola, dos pares, dos média, os quais transmitem uma série de valores, atitudes, sentimentos e comportamentos relativamente à Sexualidade.

A Educação Sexual implícita, ou informal, remete para um processo natural, espontâneo e inconsciente de aprendizagem da Sexualidade, pois decorre das vivências, experiências e construções ocorridas ao longo do ciclo de crescimento e desenvolvimento humano nos mais variados sistemas e contextos envolventes por agentes significativos. É neste processo que surgem informações, valores, comportamentos, sentimentos e atitudes que não só ensinam como reforçam posturas face à sexualidade (Serrão, 2009).

Segundo Serrão (2009), a Educação Sexual é feita, em grande parte, pela “modelagem” (Bandura, 1971), isto é, pela reprodução e imitação daquilo que se ouve e observa nos/as outros/as e que se vai incorporando ao longo do tempo, e que diz respeito a formas de ser, estar, sentir, pensar e agir e que, por isso, se constitui tanto de forma comportamental como cognitiva.

Esta modelagem é permeada por “modelos reais” (família e grupo de pares), por “modelos intermediários” (as brincadeiras, os jogos, as roupas, os acessórios, etc.), por “modelos simbólicos” (presentes na televisão, no cinema, na internet, na literatura) e ainda por “modelos exemplares” (figuras públicas cuja sexualidade é discutida nos meios de comunicação social) (Vaz et. Al, 1996). Modelos estes que têm funções diferentes e que se complementam entre si, convergindo na construção da sexualidade do indivíduo.

No âmbito da Sexualidade, à semelhança de outras dimensões da vida humana, a família é considerada um dos contextos mais influentes e poderosos, sobretudo na infância. É neste contexto que ocorrem as primeiras experiências e vivências da Sexualidade, ou seja, onde surgem as mais básicas relações afetivas, de vinculação e de sociabilidade. A observação que o indivíduo faz da relação entre os seus progenitores e/ou cuidadores, tanto a nível afetivo-sexual, como a nível dos papéis sócio-sexuais

exercidos pelos membros da família, é primordial no entendimento da Sexualidade. A par destas questões, as crianças, desde muito cedo, confrontam as famílias com questões relacionadas à Sexualidade que, segundo Cardoso (Serrão, 2009), serão colocadas mais tarde, no período da adolescência, o que revela a importância de trabalhar estas questões desde cedo, até porque no período da juventude há um afastamento natural dos adultos e uma aproximação aos pares.

À semelhança dos constrangimentos observados em espaço escolar ao falar-se de educação sexual, a família também apresenta alguma reticência no tratamento destas questões, seja por desconforto, seja por acreditar que os/as filhas já têm um grande conhecimento, dada a quantidade de informação disponível atualmente. Os pais sentem, muitas vezes, não serem capazes de responder adequadamente às perguntas dos/as filhos/as (Sousa, 2000) por considerarem não terem informação suficiente ou por terem certas vergonhas e tabus. Há, também, o receio de que falar destas questões no seio familiar possa contribuir para o início de uma vida sexual precoce. Tudo isto acaba por não possibilitar uma aprendizagem correta do que é a Sexualidade (Serrão, 2009), porque, mesmo sem querer, toda a família educa sexualmente as suas crianças e jovens. Mesmo não falando abertamente do assunto, são transmitidos valores e, até no “discurso silencioso”, revelam como a sexualidade é encarada e experienciada dentro de casa (Ribeiro, 1990).

São vários os autores que referem a dificuldade dos/as jovens em falar de intimidade com os pais, devido, sobretudo, ao desconforto que sentem (Gupta et. Al., 2015), pelo que a grande maioria fala com os progenitores sobre sexualidade de forma limitada e prudente (Vilar et. Al, 2009).

Além da família, outros grupos têm um impacto significativo no desenvolvimento da sexualidade, como é o caso do grupo de pares. É importante destacar o papel dos/as amigos/as como agentes de socialização sexual (Carneiro et. Al, 2015). O grupo de pares, “(...) apesar do seu caráter instável e, muitas vezes, efêmero, constitui-se em modelo de identificação onde a aprendizagem da Sexualidade se realiza numa relação recíproca, onde existem experiências, interesses, vivências e até sentires comuns” (Serrão, 2009: 32). Neste sentido, os pares, no período da adolescência, assumem especial importância na construção e desenvolvimento da personalidade adulta, nomeadamente no que se refere à sexualidade. Apresenta-se como um verdadeiro suporte e como o principal recurso quando surgem questões a nível sexual, apesar de muitas vezes serem portadores de informações erradas e imprecisas (ibidem). Há, portanto, uma emancipação da

influência familiar, juntamente com um envolvimento intenso com os/as jovens da mesma idade, pelo que vão abandonando a dependência dos pais, até atingirem a verdadeira autonomia, ligada sobretudo à capacidade de orientar os seus próprios comportamentos e valores, com segurança em si próprio (Vilar et Al., 2009).

Segundo Fonseca (1996), a projeção que é feita no grupo de pares resulta do facto de tanto a escola como a família se demitirem do trabalho de questões inerentes à Sexualidade, obrigando os/as jovens a procurarem respostas em contextos mais fáceis e imediatos do seu quotidiano e, conseqüentemente, a lidarem com conhecimentos e informações incorretas e distorcidas. Por outro lado, há uma preferência dos/as jovens para abordar estes assuntos em contextos informais sem terem de se expor a um adulto (Vilar et. Al, 2009).

Outros poderosos meios educativos para a pessoa em desenvolvimento, com um grande efeito a nível de modelagem, são os média. Um estudo levado a cabo por Reis e Matos (2008), cujo objetivo era identificar a principal fonte informativa sobre Educação Sexual, comprova que a maioria dos/as jovens inquiridos/as aponta a comunicação social em primeiro lugar, seguida pelo grupo de pares.

Porém, este sistema, dada a sua génese e as suas particularidades, pode traduzir uma influência negativa e contribuir para a construção de uma visão simplista da Sexualidade Humana, como referem Vilar e colaboradores (2009). Ainda de acordo com o autor, por muito que os média possibilitem a divulgação de novos temas e os incluam no quotidiano das pessoas, muitas vezes é feito de uma forma seletiva, superficial e até mistificada.

Como tal, delegar nos média a responsabilidade educativa na temática da Sexualidade em crianças e jovens é visto como “altamente redutor e perigoso”, uma vez que estes meios “influenciam muito pouco o domínio dos conhecimentos, da literacia e das competências” (ibidem: 34), pois oferecem informações que necessitam de ser posteriormente trabalhadas de forma mais crítica e aprofundada.

Embora o acesso à informação seja facilitado, de acordo com Piscalho, Serafim e Leal (2000), esta exposição a uma grande quantidade de informação não traz necessariamente consigo uma componente educativa, o que não garante a Educação Sexual. Os/as jovens necessitam, por isso, de auxílio no processamento e desmistificação das mensagens transmitidas diariamente pelos meios de comunicação, ou seja, estas informações necessitam de “intervenções estruturadas e sistematizadas, com o objetivo de possibilitar aos jovens um conjunto organizado de conhecimentos (Serrão, 2009: 35).

Dadas as falhas e insuficiências da Educação Sexual Implícita a que os/as jovens são expostos diariamente e inconscientemente, persiste a necessidade de se solidificar uma Educação Sexual Explícita que possa ocorrer em simultâneo, atribuindo-se, assim, essa responsabilidade à Escola.

A eleição da escola como contexto privilegiado em matéria de Educação Sexual é justificada pelo facto de ser um espaço que não só contacta diretamente e diariamente com os/as jovens, num período de tempo prolongado, mas também por tal ocorrer em idades propícias a aprendizagens básicas promotoras de conhecimentos e competências futuras nas mais diversas áreas, nomeadamente a nível da Saúde Sexual.

Por outro lado, a escola é um meio revestido de uma multiplicidade e diversidade de pessoas e, cada uma delas, possui os seus próprios valores pessoais, familiares, sociais e até culturais. As formas de vivenciar e experienciar a sexualidade são também várias, o que resulta inevitavelmente num processo de descoberta, construção e partilha (Donovan, 1998).

O que é, então, a Educação Sexual Explícita? Este tipo de ação refere-se a um conjunto de práticas intencionais, estruturadas e com objetivos específicos face à Sexualidade Humana, desenvolvidas de forma sistemática e por profissionais qualificados/as para o desenvolvimento de competências nos/as jovens. Este tipo de educação pode ser dividido em formal e não formal. O que distingue uma da outra é o agente educativo que a põe em prática, ou seja, se for um/a docente ou diretor/a de turma a desenvolver estas ações dentro do seu contexto de turma, designa-se “formal”; se este trabalho for realizado por profissionais alternativos ou até mesmo externos ao meio escolar, denomina-se “não formal” (Serrão, 2009).

No que se refere à Educação Sexual Formal, este é um trabalho que exige uma grande reflexão e ajuste a nível psicológico, sociológico, epistemológico e, sobretudo, pedagógico (ibidem), não só para determinar os conteúdos a desenvolver no âmbito da Sexualidade, mas também para garantir que se adequam às idades e fases de desenvolvimento dos/as estudantes.

A Educação Sexual Explícita, segundo Vilar (2008), pode desempenhar as três seguintes funções: 1ª) função valorativa e atitudinal, na medida em que a escola pode atuar no âmbito dos valores, proporcionando espaços de debate entre as diversas posições morais dos/as jovens; 2ª) função de desenvolvimento de competências sociais, uma vez que ao possibilitar a reflexão de temáticas pode contribuir para o desenvolvimento de mecanismos de tomada de decisão e comunicação; 3ª) a função no domínio dos

conhecimentos, já que além dos saberes interdisciplinares, é capaz de transmitir conhecimentos técnicos e científicos que, muitas vezes, outros agentes educativos não podem promover nem transmitir.

2. Educação Sexual e de Género em Meio Escolar

A sociedade, ao longo dos tempos, tem deixado de perceber a escola como um local meramente instrutivo, de aquisição de conhecimentos e saberes académicos, passando a entendê-la como um meio que contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e jovens que a frequentam, designadamente na educação para a vida e na relação com o outro (Ribeiro, 1990). Como tal, a escola tem que contemplar diferentes dimensões educativas, entre as quais se destaca a Educação Sexual. Ao não constituir uma disciplina específica dentro do currículo educativo oficial, o expectável é que os conteúdos que dela fazem parte possam atravessar o currículo desde o ensino primário até ao ensino secundário (Leite, 2020).

A função de educador/a sexual pode, assim, ser atribuída a qualquer professor/a em exercício de funções, desde que com a valência de Diretor/a de Turma, esperando-se que este/a seja responsável por coordenar o plano de turma e assegurar o trabalho de questões como a Sexualidade e o Género. Dentro desta função, a maioria dos/as Diretores de Turma não possui formação em Educação Sexual, o que gera desconforto e insegurança na prática educativa, não só por serem provenientes, muitas vezes, de áreas de estudo, épocas sociais e contextos religiosos muito diferentes, mas também por sentirem que é um tema que não é bem recebido pela família e pela sociedade (Sousa, 2000).

A sexualidade parece continuar a revestir-se de tabus (Ribeiro, 1990), uma vez que tanto os/as jovens como os pais e professores/as continuam a não estar à vontade para abordar este tema (Vilar et. Al, 2009). Se, por um lado, os pais preferem deixar a educação sexual para os/as professores/as, estes/as, por sua vez, transferem-na para os profissionais de saúde (Sousa, 2000). Importa, neste sentido, explorar o que tem sido feito pelo Ministério da Educação, regulador das políticas educativas, e pelas próprias escolas.

O conceito de Educação Sexual, ao longo do último século, tem sofrido múltiplas alterações como consequência das diferentes visões da sexualidade. Visões essas determinadas por diferentes períodos históricos caracterizados pelas ideologias, pelas condições socioeconómicas, pelos progressos da ciência e pelos valores dominantes (Macário, 2010). O ponto central da Educação Sexual tem vindo a alterar-se de acordo

com as necessidades educacionais e de saúde pública de cada período, abordado já no subcapítulo anterior, mas a sua essência mantém-se. Inicialmente, nos anos 1960/70, a preocupação era a prevenção da gravidez indesejada, seguindo-se o combate, nos anos 1980, ao HIV, a consciencialização do abuso sexual, em meados de 1990, e, por fim, a prevenção do sexismo, homofobia e bullying de 2000 em diante (Leite, 2020). Estas questões sociais ditaram o início de uma educação sexual formal que, atualmente, é parte integrante da educação para a saúde.

Ao visitarmos a plataforma online da Direção-Geral da Educação, encontramos o projeto da Educação para a Saúde, em que a sexualidade assume destaque. No site podemos ler que “a informação sobre sexualidade é essencial na educação para a saúde. Assim, com vista a uma vida saudável em sociedade, os/as jovens devem adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes e comportamentos nesta área” (Direção-Geral da Educação, 2010). Segue-se a enumeração dos principais objetivos desta intervenção que consistem, essencialmente, em contribuir para a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os/as jovens, para reduzir a gravidez precoce e as infeções sexualmente transmissíveis (IST) e para influenciar a tomada de decisões conscientes neste âmbito, como a utilização de métodos contraceptivos.

Ainda que raras vezes aprofundados no âmbito da Educação Sexual, a Sexualidade e o Género, de um ponto de vista holístico, são considerados imprescindíveis às relações de intimidade. É de notar que se trata de um discurso sobre sexualidade profundamente ligado às práticas, não à forma de ser, estar, pensar e sentir em relação à mesma. O enfoque não é no auto nem no hétero conhecimento de um ponto de vista identitário, emocional e relacional, mas sim na condição biológica e reprodutiva. Como tal, trata-se de uma perspetiva restrita vinculada aos aparelhos reprodutores masculinos e femininos e às doenças e consequências com eles relacionados, frequentemente abordada nas disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, ou através de Palestras realizadas por enfermeiros/as e técnicos/as de saúde.

De acordo com Anabela Diogo, professora de Português do ensino básico e secundário (in Público, 2019: s.p.), “conteúdos que abordem a diversidade, o respeito ou questões de género não são entendidos como parte da Educação Sexual”. López e Fuertes (1999) esclarecem que, para entender a Sexualidade, não é suficiente conhecer a anatomia e fisiologia do corpo humano, é também preciso explorar a psicologia sexual, que abrange todas as facetas da sexualidade, e a cultura em que cada indivíduo vive. Estes autores (ibidem:11) interpretam a sexualidade como uma “fonte de amor à vida, de atitude

positiva em relação a si mesmo, aos outros e às coisas”, pelo que representa uma força que condiciona o sujeito e aqueles/as com quem ele interage de forma positiva ou negativa, em função da socialização que fez da sexualidade. É neste sentido que a Educação Sexual pode ditar o percurso dos indivíduos, dando-lhes a capacidade ou incapacidade de se amarem, serem amados e amarem o outro, contribuindo também para a sua saúde física e mental e, conseqüentemente, para a capacidade de serem felizes (ibidem).

Dito isto, qual o espaço da diversidade sexual e de género na escola? Segundo Meyer (2010:18), “a escola sempre se apresentou como um dos contextos institucionais de educação mais regulatórios e normativos, quer ao nível do género, quer ao nível da sexualidade”. A parcela da sociedade que não se enquadra nos padrões estabelecidos culturalmente, seja do ponto de vista heteronormativo, seja de pertença a um género binário, e que faz parte do contexto escolar, tende a conviver num ambiente de exclusão social (Neves Et Al., 2015), enfrentando o preconceito, a discriminação e a violência nas relações interpessoais (Santos et. Al, 2017).

A sexualidade e o género continuam a ser trabalhados de forma padronizada, inviabilizando a complexidade e pluralidade dos mesmos, numa tentativa de silenciamento de formas de manifestação que saiam dos parâmetros estabelecidos. É neste sentido que nos últimos anos se tem falado de “*bullying* homofóbico” (ibidem), “violência transfóbica” e “violência de género” (Rodrigues et. Al, 2017) enquanto categorias que explicam os processos de discriminação e violência nas escolas sob aqueles que se apresentam como “diferentes”.

Observa-se que, no último Referencial de Educação para a Saúde, aprovado em 2017, as questões de identidade sexual e de género estão expressas da seguinte forma: “Compreender e respeitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual”, tendo como destinatários os/as alunos/as do 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. No entanto, como afirma Rui Carvalho, professor de Filosofia (in Público, 2019: s.p.), “temos uma tradição de punição e repressão da abordagem à sexualidade, que ainda tem grande peso, e que pode estar na base da opção de apresentar os tópicos que devem ser abordados de uma forma muito vaga”.

Propostas surgiram por parte de alunos/as e psicólogos/as escolares para a criação de uma disciplina específica para esta temática, o que chegou a ser equacionado, mas resultou no deslocamento destas questões para as Áreas Curriculares Não Disciplinares, como Formação Cívica ou Área de Projeto. Com a posterior supressão destas disciplinas

do currículo, a Educação Sexual foi transferida para a nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, no ensino básico, trabalhando a sexualidade em simultâneo com a disciplina de Ciências Naturais. No ensino secundário, não existe uma disciplina que se ocupe do trabalho destas questões. Continua a verificar-se uma grande tendência para remeter a sexualidade à Biologia e a sessões pontuais e esporádicas realizadas pelos/as enfermeiros/as do centro de saúde e por técnicos/as especializados/as de associações que estabelecem parcerias com as escolas.

Abordar o tema sexualidade em sala de aula pelo[a] professor[a] não é novidade, mas a proposta de incorporar críticas à heteronormatividade e o respeito à singularidade de género e à autonomia sexual dos sujeitos, como um direito humano inalienável é desafiadora e inovadora (Neves Et. Al, 2015: 262-263).

Verifica-se que existe uma certa tendência para tratar determinadas questões educativas segundo uma lupa essencialmente biomédica (Wedge, 2015). Perspetiva essa que, mais do que exercer influência sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola em geral e na Educação Sexual em particular, apresenta como alternativa a medicalização dos/ alunos/as cujos comportamentos escapam à normatividade e podem constituir um problema, entre os quais se encontram estudantes com perfis muito diversos a nível do género e da sexualidade.

A medicalização é apresentada como uma lógica que atinge diferentes segmentos sociais: por exemplo, os estudantes que não se adaptam a escolas sucateadas, vistos como incapazes de aprender e/ou se adaptar às regras sociais, mas não só. Incide também sobre homossexuais e transgéneros, aos quais se insiste em oferecer tratamentos de “cura” (Goldstein, 2016: 10).

É dada preferência ao exercício do modelo médico em detrimento “de estratégias educativas que respondam, com igual qualidade, à diversidade da população escolar (Pais et. Al, 2020: 6), cabendo à medicina responder ao que o ensino “fracassou” (Collares & Moysés, 2014) e ficando a escola isenta dessa responsabilidade.

O número de crianças e adolescentes medicados por distúrbios de hiperatividade, de défice de atenção, distúrbios de oposição desafiadora, ansiedade, entre outros, é consideravelmente elevado (Pais et. Al, 2020). Este é um problema que traz consequências a longo prazo difíceis de medir, mas que incontornavelmente fragiliza os/as alunos/as que, muitas vezes, são erradamente diagnosticados e medicados, por, consequentemente, se percecionarem e serem percecionados pelos pares como “diferentes” e “anormais”. Mais do que serem rotulados e, muitas vezes, marginalizados

em função desta categorização, todo o potencial que a diversidade e diferença destes/as alunos/as acarreta é negligenciado, ao invés de utilizado para enriquecer e alargar a forma como se pensa a escola, ainda para mais num ensino que se pretende para a atualidade.

Falhas complexas a nível do sistema e estrutura escolares são, assim, convertidas artificialmente em problemas médicos, resolvidos “com medicamentos milagrosos” que, na verdade, só sustentam, muitas vezes, “uma ideologia de homogeneização e de controlo” (Pais et. Al, 2020: 6).

A lógica medicalizante ignora o fato de que boa parte dos problemas atribuídos aos indivíduos e/ou a determinados grupos (problemas de comportamento, adaptação social, aprendizagem etc.) são expressões de problemas sociais e históricos cuja origem não é orgânica e que, portanto, não necessitariam, ao menos não em princípio, de intervenção bioquímica nem de outros procedimentos médicos e/ou de saúde” (Goldstein, 2016: 7).

Esta lógica é, deste modo, revestida de reducionismos e preconceitos, através da qual as comunidades escolares e as sociedades em geral compactuam, ainda que inconscientemente, para a manutenção de uma ordem social dentro de padrões pré-determinados que, cada vez mais, inibe a reflexão, o posicionamento crítico e a própria sensibilidade.

Mais do que o que acontece na sala de aula, importa pensar nos mecanismos que, muitas vezes de forma subtil, compõem o quotidiano escolar e contribuem para um ambiente discriminatório e excludente. Esses mecanismos fazem parte daquilo que se designa *currículo oculto*, que não é mais nem menos do que um processo que, subliminarmente, trabalha conceitos transversais para a formação geral do/a estudante, os quais não são sistematizados nem incluídos nas disciplinas do currículo formal oficial.

A forma como se organizam e gerem espaços, tempos, recursos e ações na escola, o modo como se pensam os valores, normas e regras de conduta e de relações interpessoais, contribuem para que os/as alunos/as alcancem certos modos de pensar e agir, dada a sua exposição prolongada a este ambiente. Do mesmo modo, a atenção que se dá a certos/as alunos/as e se ‘esquecem outros’, as expetativas que se criam em torno de uns/umas, a linguagem que se utiliza, a informação que está presente e omissa nos manuais escolares e materiais educativos (Silva & Saavedra, 2009) são questões que continuam a contribuir para reforçar os estereótipos sexuais e de género.

Como afirma Nóvoa (2019:2), “a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade”, começando a pôr-se em causa o modelo escolar e o papel docente.

3. O Papel Dos/as Professores/as

Entende-se que os/as professores/as estão preparados/as para ensinar disciplinas e matérias de programas específicos a um leque variado de alunos/as em simultâneo, garantindo ainda o cumprimento das regras de comportamento e conduta dos/as mesmos/as (Nóvoa, 2019). No entanto, ainda que muitos/as considerem estar à altura desse desafio, quando se trata de abordar temáticas como Sexualidade, Género e Diversidade, os/as docentes, na sua generalidade, não se sentem capazes.

Grande parte das/os educadoras/es reconhecem esse desconforto em si, uma sensação de incapacidade (técnica e pessoal) em lidar com o tema, mas ao mesmo tempo trazem a intenção de desconstruir alguns paradigmas próprios que percebem como preconceituosos e querem encontrar novas formas de compreender e de se relacionar com esses sujeitos, transformando não só suas relações interpessoais, mas também a sua prática pedagógica (Bortolini et. Al, 2011: 8)

A falta de formação nestas temáticas pode ser considerada uma das principais motivações para os/as docentes não se sentirem confortáveis com estes assuntos. Como afirmam Bartasevicius e Miranda (2019:161), “(...) se o processo formativo dos professores não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola, é natural que aumentem os seus sentimentos de insegurança e preocupação”, uma vez que muitos dos/as professores/as especializam-se em domínios e áreas científicas que não incluem esta temática. Segundo os meus autores,

(...) Os cursos de licenciatura [...] por uma série de fatores históricos, ainda priorizam o conhecimento específico em detrimento do pedagógico, assim o conhecimento regulador sobrepõe-se ao conhecimento emancipatório, o que exclui da maioria dos currículos a preocupação com o preparo dos professores para as outras áreas do conhecimento essenciais para formação de cidadãos mais críticos, entre elas a Educação Sexual (2019: 162).

Os/as que investem numa formação contínua, tendencialmente procuram aprofundar os conhecimentos na sua área de estudos ou em áreas complementares. Aqueles/as pretendem aprofundar os conhecimentos nas áreas da Sexualidade e do

Género, dada a atualidade do tema e a necessidade de estarem por dentro dele, têm de o fazer por iniciativa própria.

“Se os cursos de licenciatura não têm preparado os professores para trabalharem os conceitos de Educação Sexual com seus alunos, a formação continuada e a experiência quotidiana do docente têm sido o remédio encontrado por muitos professores para suprir essa deficiência. Solução, porém, que não é suficiente, pois tal medida atinge somente os professores que se propõem a esses estudos, enquanto os demais professores optam por não falar sobre esse tema ou por falar a partir das suas experiências e valores pessoais” (Bartasevicius & Miranda, 2019:162).

A falta de apoio da direção escolar é também um obstáculo. Os/as professores/as continuam a estar inseridos, de um ponto de vista geral, em escolas que não providenciam formação em Educação Sexual e de Género e a maioria não procura essa formação fora do contexto escolar. Por outro lado, a reticência dos/as colegas, tanto na procura e aprofundamento do tema, como no debate de questões daí decorrentes, convergem mais uma vez para a falta de condições de acolhimento e tratamento destas questões.

(...) Inserir o tema em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição do/a docente para enfrentar as adversidades. A ausência de apoio e de pares para amparar ou debater as situações vividas em sala de aula gera um sentimento de isolamento (Soares & Monteiro, 2019).

Para além de constrangimentos com os/as alunos/as e as suas famílias, os/as docentes enfrentam também entraves como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, fatores que se agravam ainda mais com as exigências que a sociedade em geral apresenta aos/as professores/as e à própria escola. Como afirma Nóvoa (2019), “a escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças”, trabalho esse que deve ser feito por meio da figura do/a professor/a, o que também traduz toda uma complexidade no exercício da docência. Espera-se, assim, que o/a docente seja capaz de formar os/as alunos/as para além da dimensão intelectual, trabalhando simultaneamente a dimensão física, emocional, espiritual, social, e cultural, dados os novos desafios do século XXI para a Humanidade em geral, e, consequentemente, para aqueles/as que serão adultos/as do futuro.

A formação deverá ocorrer num curto espaço de tempo, em contexto de sala de aula, com um número elevado de alunos/as e considerando as especificidades e necessidades de cada um/a. Porém, apesar de aumentarem as responsabilidades dos/as

docentes, o tempo para as desempenharem é o mesmo de que dispunham anteriormente, ou mais reduzido.

A educação dos/as alunos/as em matéria de Sexualidade e Género é uma das muitas responsabilidades que a sociedade em geral, e as famílias dos/as alunos/as em particular, atribuem ao corpo docente. Estes/as, ao lidarem com tais questões, acabam por utilizar as suas experiências e opiniões pessoais. Como afirma Rosa Franco (in Público, 2019: s.p.), professora de cidadania, os/as professores/as “muito frequentemente não se sentem bem a abordar estas temáticas da sexualidade com os[as] seus[suas] estudantes e inconscientemente acabam por as enquadrar nas suas próprias ideias de como se deve pensar ou agir”.

Consequentemente, a sua ação é, muitas vezes, concebida e orientada para um modelo normativo de aluno/a que deve corresponder a um perfil social e sexual considerado adequado ao seu sexo biológico e que deve reproduzir uma série de valores, normas, crenças e comportamentos. Esta conceção leva a que os/as que se apresentem como “diferentes” sejam vistos como “desviantes”, “inadequados/as”, “inferiores”, “doentes”, “pervertidos/as” (Costa Et Al., 2015) no ambiente escolar, não havendo abertura para as diferentes formas de expressar e vivenciar o género e a sexualidade.

Como afirma Serrão (2009: 37), “não é suficiente ser-se professor para realizar uma Educação Sexual efectiva”. Para que tal seja possível, é preciso que o/a docente tenha uma qualificação especial, ou seja, que tenha formação nestas temáticas de modo a proporcionar uma educação de qualidade aos/às discentes.

Mais do que ser um especialista nesta matéria, o expectável é que o/a professor/a tenha um conjunto de competências transversais que permitam trabalhá-la, seja “(...) a capacidade de comunicar, a confiança, a abertura, o tratamento de assuntos de forma confiante” (Yarber et. Al in Serrão, 2009: 38), “(...) ser sensível às necessidades e problemas dos jovens e respeitar as suas opiniões” (Milton et. Al in Serrão, 2009: 38), ou “(...) ser capaz de estabelecer uma relação positiva e sensível” (Health et. Al & Milton et. Al in Serrão, 2009:39), bem como a capacidade de refletir acerca da Sexualidade e do seu exercício.

Dillys Went (1985) aponta como professor/a ideal em matéria de Educação Sexual aquele/a que apresente o seguinte perfil:

(...) Genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros; aceitação confortável da sua sexualidade e da dos outros; respeito pelas opiniões das outras pessoas; atitude favorável ao envolvimento dos pais e encarregados de educação e outros agentes de educação; compromisso

de confidencialidade sobre informações pessoais que possam ser explicitadas pelos alunos; capacidade para reconhecer as situações que requerem a intervenção de outros profissionais/técnicos para além dos professores.

No entanto, tal não significa que o/a professor não possa apresentar um quadro ideológico distinto, até porque essa diferença pode trazer consigo perspectivas proveitosas no exercício da Educação Sexual e de Género. O desejável é que esse posicionamento não seja uma limitação e não impeça o/a docente de ver a Sexualidade no seu todo, pois tal influenciará a forma a partir da qual a mesma será trabalhada com os/as alunos/as.

A necessidade de construção de um cenário formativo e reflexivo em Educação Sexual para os/as docentes revela-se, assim, cada vez mais urgente, não só para a apreensão de conteúdos e linguagens, mas também para a o estabelecimento de estratégias e métodos de intervenção (Serrão, 2009).

Com isto, não se procura descredibilizar as escolas e os/as docentes que lutam diariamente por uma Educação Sexual de qualidade, até porque efetivamente existem casos de sucesso local. Todavia, essa ainda não é uma realidade comum aos meios escolares, continuando a verificar-se uma tendência dos agrupamentos escolares e do corpo docente para contornar estas temáticas, agindo apenas em conformidade com as leis impostas pelo Ministério da Educação.

Quando surgem as temáticas da Sexualidade e do Género, os/as alunos, de um ponto de vista geral, sentem-se mais à vontade para falar com os/as enfermeiros que atuam nas escolas em função das parcerias estabelecidas com os Centros de Saúde. É neste sentido que Rosa Franco (in Público, 2019:s.p.), professora de Cidadania, defende a importância da divulgação e funcionamento dos Gabinetes de Informação e Apoio ao Aluno, nos quais se encontram técnicos/as de áreas como Enfermagem e Psicologia, com o objetivo de apoiar, esclarecer estes/as jovens e conduzi-los/as às respostas que precisam.

Apesar das dificuldades e limitações apresentadas, considera-se que os/as professores/as podem ser elementos-chave na mediação, implementação e alcance de uma cultura de igualdade que, neste caso, passa por saber perspetivar as exigências ao nível local da formação sobre as questões de género e sexualidade dos/as jovens, mobilizando recursos que envolvam a comunidade educativa.

Mais do que utilizar a linguagem verbal no tratamento destas questões, importa utilizar ferramentas e mecanismos educacionais que despertem o espírito de cidadania. Desenvolver atividades como visualização de filmes, realização de jogos, de teatros,

análises e debates críticos de grandes temas ou notícias pertinentes podem constituir algumas dessas estratégias.

Estratégias de intervenção que colaborem, efetivamente, na construção de uma sociedade democrática que tenha como um dos seus pilares a valorização da diversidade, do poder da criação e da reinvenção do mundo em que vivemos e da reinvenção de cada um/a de nós (Madureira Et. AL., 2015:590).

4. Projetos de Intervenção na Área da Sexualidade e do Género

Como forma de colmatar as falhas presentes na educação formal, seja na formação da comunidade educativa, seja pela ausência de materiais específicos, adequados e rigorosos, Organizações Públicas e Organizações Não-Governamentais (ONG's) de utilidade pública têm vindo a desenvolver ações de sensibilização e capacitação para as temáticas da diversidade sexual e de género, por meio de técnicos/as especializados/as.

Temos como exemplo o Projeto “Art’themis”, desenvolvido pela União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), com início em 2014. Este funciona através de um programa de ação pedagógica com jovens, a cada ano letivo, abordando temas como género, violência (no namoro, doméstica e de género), direitos humanos e igualdade.

A sua ação é também estendida a outros públicos da comunidade educativa, como famílias, encarregados/as de educação, docentes e auxiliares, através de ações formativas. Outro exemplo levado a cabo pela mesma Associação é o Projeto “CapacitArte”. Com início em 2016, incide também sobre os domínios da igualdade e violência de género, destinando-se não só à comunidade escolar, mas também a outras entidades e profissionais que apresentem um papel preponderante de responsabilidade social.

Com a aprovação do Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação pelo Governo em Portugal, no ano de 2017, sob coordenação e monitorização da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), surgem projetos como o “EdSex”. Apesar de ter como objetivo geral a igualdade entre homens e mulheres e o combate à violência no namoro, o seu foco são as boas práticas na área da orientação sexual e da identidade/expressão de género. O público de eleição é a comunidade escolar, mais concretamente os elementos adultos que assumem responsabilidades na lecionação destas temáticas, contribuindo para a sua sensibilização e criação de condições que permitam “alcançar a promoção de um ambiente de respeito, igualdade e não discriminação, seja entre mulheres/raparigas e homens/rapazes ou em

relação às pessoas, sejam elas adultas ou jovens, sejam lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais ou intersexo” (Programa Operacional Inclusão Social e Emprego, 2018).

É de destacar o trabalho que a CIG, enquanto organismo nacional responsável pela defesa e promoção da cidadania e igualdade, tem desenvolvido na formação inicial e continuada de professores/as, dirigentes e funcionários/as nestas temáticas. A intenção é criar condições para que estes/as repensem os seus padrões, perceções, discursos e práticas, contribuindo para um questionamento e separação do senso comum e de construções sociais baseadas nas diferenças de género e sexo, de modo que estes/as sejam aliados/as aos projetos de políticas públicas ligadas à diversidade sexual e de género. Como afirmam Santos e colaboradores (2008:5), “(...) a *práxis* pedagógica necessita de ser reelaborada continuamente a fim de promover a formação do ser humano, em sua plenitude, alteridade e autonomia”.

Capítulo III. Desenho da Investigação

1. Objeto de Estudo

Para iniciar um trabalho de pesquisa pressupõe-se, desde logo, a necessidade de definir um problema de investigação. Esta escolha pode resultar do interesse pessoal do/a investigador/a, de experiências passadas ou presentes, do interesse em replicar investigações anteriores ou até de estudar algo que ainda não tenha sido abordado.

Para o presente estudo a escolha prendeu-se ao interesse pela Diversidade Sexual e de Género no contexto escolar, não só pela pertinência e atualidade do tema, mas também pela necessidade de conhecer e compreender o que acontece na realidade das escolas e que continua a ser visto como “tabu”. Como afirmam Bortolini & Et Al. (2014:8), assiste-se no quotidiano escolar a uma

Visibilidade cada vez maior de jovens que não se conformam aos padrões hegemónicos de género e sexualidade – identificados/as (ou não) como lésbicas, gays, travestis e transexuais – seja por situações de violência e discriminação, seja por uma postura afirmativa e, em alguns casos, de enfrentamento mesmo da escola (...) Essa visibilidade, marcada em especial por performances de género dissonantes da norma (...) parece ser o motor que produz uma série de desconfortos, incómodos, mal-estares e conflitos na escola.

Dada a multiplicidade de agentes sociais em contexto escolar e a necessidade de direcionar a investigação, os/as professores/as e as perceções que estes/as têm sobre esta temática são o foco deste estudo. Com isto, procura-se identificar e compreender as conceções que os/as docentes têm sobre as atuais e variadas formas de expressão e vivência da sexualidade e do género, bem como os valores e atitudes dos/as mesmos. Em relação a esta problemática grande parte das/os educadoras/es apresenta

Desconforto (...), uma sensação de incapacidade (técnica e pessoal) em lidar com o tema, mas ao mesmo tempo trazem a intenção de desconstruir alguns paradigmas próprios que percebem como preconceituosos e querem encontrar novas formas de compreender e de se relacionar com esses sujeitos, transformando não só suas relações interpessoais, mas também sua prática pedagógica (*ibidem*, p.8-9).

Por questões logísticas e de rentabilidade de tempo, pretende-se desenvolver este estudo nas Escolas do Porto, com docentes do Ensino Secundário. A opção por este grau de ensino prende-se ao facto de se considerar que esta é uma fase decisiva na vida dos/as alunos/as não só enquanto estudantes, mas também enquanto pessoas. É a idade das grandes descobertas, em que se estabelece uma separação significativa entre a infância e a juventude, momento a partir do qual os/as adolescentes ganham uma consciência mais

aprofundada de si e dos/as outros/as, assumindo e entrando em contacto com diferentes identidades que se vão afirmando, associadas a uma multiplicidade de vivências e experiências.

Deu-se, assim, início ao esboço e elaboração do projeto de investigação, começando por se traçar dois objetivos iniciais. Em primeiro lugar, e como já foi referido anteriormente, conhecer as perceções que os/as docentes têm sobre as atuais e variadas formas de expressão e vivência da sexualidade e do género na escola. Posteriormente, identificar aspetos facilitadores e obstáculos que estes/as encontram nas suas práticas docentes (do seu ponto de vista) face à diferença e diversidade no contexto em que estas se inserem. No fundo procura-se, também, compreender a forma pela qual se pode proceder a uma melhoria das condições de acolhimento e tratamento das questões de diversidade sexual e de género.

É certo que, por relação ao senso comum, pode tornar-se desafiante estabelecer limites entre aquilo que se pensa já saber e o que ainda se vai “descobrir”, sendo por isso fundamental uma vigilância crítica constante, de questionamento e rigor metodológico perante a investigação desenvolvida.

2. Escolha do Método

Este estudo insere-se numa abordagem de carácter qualitativo, utilizando-se, para tal, a entrevista em profundidade. Esta enquadra-se nos métodos utilizados na investigação qualitativa, a qual assume uma postura não positivista e se reveste de procedimentos metodológicos que implicam uma análise flexível, mas detalhada dos resultados obtidos, sendo útil à compreensão de experiências e significados construídos pelos indivíduos ao longo da sua existência (Fernandes & Maia, 2001). Como tal, permite extrair dos discursos dos/as professores/as informações e elementos de reflexão de importância extrema.

Tendo em conta a temática a ser abordada, optou-se pela vertente de entrevista semi-diretiva “(...) que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2005:192). Por norma, o/a investigador/a dispõe de um conjunto de perguntas orientadoras, relativamente abertas, que permitem à/ao entrevistada/o falar de forma mais aberta, complexa e abrangente. As questões não seguem uma ordem específica, podendo surgir da forma mais conveniente para ambos/as, cabendo somente ao/à investigador/a encaminhar a entrevista para os parâmetros estabelecidos sempre que tal não for possível de forma natural.

A entrevista em profundidade, como a própria designação indica, permite explorar os temas com maior profundidade do que as entrevistas comuns e o objetivo principal é compreender e, também, explicar determinado fenómeno ou realidade. Torna-se ainda mais pertinente quando utilizada na investigação de temas mais sensíveis e com pouca produção científica, pois permite conhecer o que não é possível por outros meios.

A este método de trabalho está implícito um pressuposto construtivista de que “(...) o conhecimento científico do mundo não reflete diretamente o mundo tal como ele existe externamente ao sujeito conhecedor, mas é produzido ou construído pelas pessoas e dentro de relações históricas, sociais e culturais (...)” (Fernandes e Maia, 2001:50). Por outras palavras, a entrevista enquanto método de pesquisa, corresponde a um lugar dialógico de troca e construção mútua entre o/a participante e o/a pesquisador/a relativamente ao objeto de estudo em questão.

A entrevista em profundidade, porém, pode constituir um desafio para a análise dos resultados, pois converter os dados recolhidos em informação estruturada requer um trabalho intensivo. Por outro lado, a subjetividade pode também estar presente e dificultar a elaboração de conclusões e resultados concretos.

Os dados recolhidos serão tratados à luz da análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2006:27). A partir de uma “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações” (ibidem: 31), será feita uma interpretação das mesmas. Este método de análise valoriza o que não é evidente, o que está latente ou escondido. A função do/a investigador/a é “desocultar” as mensagens presentes nas entre-linhas da forma mais concreta possível, recorrendo sempre a um intervalo de tempo entre a recolha – e o que se pensa saber – e a análise de dados – e interpretações definitivas.

A análise de conteúdo envolve três processos, que constam no presente estudo, e são os seguintes: codificação, em que os dados são transformados e agregados em unidades descritivas; categorização, momento em que os elementos são classificados e agrupados em conjuntos/classes diferentes; por fim, inferência, que diz respeito à interpretação dos dados (ibidem).

A inferência é o resultado de uma “hermenêutica controlada” (ibidem), ou seja, de uma metodologia de interpretação que é a análise de conteúdo e que “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (ibidem: 7). Apesar de ser um só instrumento, é marcada por uma grande variedade de formas e com um campo de aplicação muito vasto, independentemente da comunicação.

A análise de conteúdo possui sempre uma parte de interpretação pessoal porque não é possível fazer uma leitura neutra da informação. A linguagem, a cultura e os valores do/a investigador/a exercem influência na interpretação dos dados e este não pode dissociar-se disso (Moraes, 1999). Esta possível variabilidade de análises e de significados de uma mensagem está relacionada com o contexto em que a comunicação ocorre, o qual se mostra indispensável no entendimento das informações. É preciso ter em conta, além das informações explícitas, o/a inquiridor/a, o/a inquirido/a e os meios de codificação e transmissão da mensagem para alcançar algum rigor.

Segundo Moraes (ibidem), ao proceder-se a essa reconstrução contextual, não é possível incluir todas as condições existentes, seja antes, durante ou depois da transmissão da informação. Não é possível fazer uma delimitação completa. O que vai orientar o/a investigador/a nesse trabalho vão ser os objetivos propostos e a natureza dos dados em questão, daí ser fundamental explicitar claramente esses objetivos. Estando perante uma abordagem qualitativa, parte da construção desses objetivos pode ocorrer ao longo do processo, mas não significa que não haja um esboço prévio dos mesmos. Esta clareza na explicitação auxilia na seleção dos dados realmente significativos para o estudo e evita a dispersão.

A análise de conteúdo pode ser resumida da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2006).

Como tal, o intuito é chegar a conclusões lógicas e justificadas a partir da origem das mensagens. Para isso, o/ analista tem à sua mercê um conjunto de operações analíticas que podem enriquecer os resultados e/ou aumentar a sua validade, alcançando uma interpretação final sustentada e credível.

Entre as várias técnicas da análise de conteúdo, a que será contemplada neste estudo é a análise categorial que, segundo Bardin (ibidem: 147) “funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos e (...) é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

3. Seleção e Caracterização dos Participantes

Neste estudo, e por razões que se prendem a constrangimentos decorrentes da Crise Pandémica do Novo Coronavírus COVID-19, foram contactados/as 10 professores/as enquanto elementos representativos da classe docente e do espaço escolar, pertencentes a diferentes Agrupamentos Escolares do Distrito do Porto, a fim de possibilitar a realização da investigação.

Dada a impossibilidade de alcançar as Direções Escolares, tendo em conta as restrições decorrentes do confinamento obrigatório por COVID-19, não foi possível chegar ao terreno escolar e, a partir daí, sinalizar docentes. Como tal, procedeu-se a uma pesquisa e contacto informal de docentes que reunissem os critérios para entrevista e, posteriormente, por via digital, realizaram-se 10 entrevistas a 10 docentes e o grupo de discussão focalizada com 5 participantes, através das plataformas *Zoom* e *Skype*.

Destes/as 10 participantes, 7 exercem em escolas do Ensino Público e 3 exercem em escolas do Ensino Privado. No que respeita à formação, todos/as possuem qualificações superiores, a nível de Licenciatura e Mestrado, em áreas de estudo distintas, mas apenas 2 participantes têm formação especializada na área da Sexualidade e do Género e apenas 3 dos/as inquiridos/as revelaram frequentar ações de formação nesta área.

Esteve subjacente a toda a investigação a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos/as participantes, condições essas que foram dadas a conhecer aos/às mesmos e que permitiram estabelecer uma relação de confiança e partilha.

4. A Recolha de Dados

O momento de recolha de dados é revestido de uma importância extrema. É a partir dele que são recolhidos elementos de informação e de reflexão, que constituirão posteriormente materiais de análise e que, rigorosamente trabalhados, conduzirão às conclusões.

No presente estudo, o método utilizado na recolha de dados foi a entrevista em profundidade, o qual se distingue “(...) pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 191) e que “(...) permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (ibidem: 192).

O guião de entrevista foi pensado e elaborado a partir de elementos presentes na literatura, de modo que fosse possível recolher e produzir informações já reguladas pelos indicadores (ibidem: 163). Este método de recolha enquadra-se numa observação indireta,

em que “(...) o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada” (ibidem: 165), permitindo ao primeiro conhecer o que não pode recolher por outros meios.

As entrevistas em si decorreram entre os meses de novembro e abril. Este processo de recolha estendeu-se mais do que o tempo previsto devido à reduzida disponibilidade dos/as docentes, agravada pelo contexto pandémico COVID-19. Além de terem sido gravadas através de áudio, as entrevistas foram transcritas na íntegra. A par disso, foram retiradas algumas anotações no decorrer da conversa, nomeadamente de ideias ou temas a explorar que poderiam ser pertinentes para o estudo. A gravação surgiu com o intuito de, por um lado, garantir que a conversa seguia o seu rumo, sem interrupções, e, por outro, de registar a totalidade de informações, pois ainda que inconscientemente, é feita uma seleção natural pelo/a investigador/a de informação mais ou menos pertinente, do seu ponto de vista, e que poderia comprometer o rigor da análise.

Os encontros decorreram *online*, através das plataformas Zoom e Skype, com alguns constrangimentos inerentes a esses programas. Apesar de ter sido fornecido a cada docente um documento com o consentimento informado, no início da entrevista foram novamente lembradas as questões éticas, nomeadamente no que diz respeito à autorização da recolha de áudio, o direito ao silêncio, o anonimato e a confidencialidade. A duração das entrevistas variou entre 30 minutos e 1 hora e 30 minutos, aproximadamente. As questões colocadas solicitaram aos/as inquiridos/as uma reflexão acerca dos entendimentos e perceções que foram construindo e reconstruindo ao longo da vida e, simultaneamente, uma retrospectiva, até ao momento presente, das suas experiências profissionais. Tal assume importância, por um lado, ao revelar o amadurecimento decorrente dessas vivências e, por outro, ao mostrar aquilo que os indivíduos consideram mais relevante, designadamente as suas perceções, que constituem o foco deste estudo.

5. Análise de Dados

Os dados resultantes do processo de recolha de dados foram transcritos na íntegra e estudados à luz da análise de conteúdo.

“Contrariamente à linguística, a análise de conteúdo em ciências sociais não tem como objetivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal. Se os mais diversos aspetos formais do discurso podem ser tidos em conta [...], é sempre para obter um conhecimento relativo a um objeto exterior a eles mesmos. Os aspetos formais da comunicação são então considerados indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados

sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação” (ibidem: 227).

A análise de conteúdo possibilitou a emergência de categorias de análise, através de “(...) um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” e que, posteriormente, se classificam e agregam em categorias (Bardin, 2006: 97).

Como tal, as entrevistas foram analisadas e foi identificado o conteúdo pertinente para o estudo em questão. Com o material procedeu-se a uma codificação (ibidem), através da segregação das entrevistas em unidades de análise. Estas unidades de análise foram, posteriormente, classificadas em categorias gerais. Algumas categorias já tinham sido pensadas antecipadamente, outras surgiram no tratamento das entrevistas, sobretudo no que diz respeito às subcategorias, estabelecendo-se relações entre estas.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (ibidem: 111).

Esta organização do material não ocorre, desde logo, de uma forma simplista e estabelecida à priori. Decorre de várias leituras e reflexões das entrevistas realizadas, comportando duas etapas, sendo elas “o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (ibidem: 112) até à sua saturação, isto é, até as entrevistas se repetirem nas unidades de análise, não havendo mais contributos a acrescentar. É de notar que alguns excertos das entrevistas não foram incluídos nem analisados por se referirem a comentários, opiniões e pontos de vista relativos a outros temas que os/as docentes, no decorrer da conversa, introduziram, mas que não se prendem com o objetivo deste estudo.

Capítulo IV. Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nos capítulos anteriores fez-se um enquadramento teórico da investigação face ao tema de estudo. Da mesma forma, apresentou-se e justificou-se a metodologia utilizada na recolha de dados empíricos e a sua posterior análise, assim como a emergência de resultados que se traduzem nas categorias que serão apresentadas de seguida neste capítulo.

O presente capítulo constitui um espaço de integração dos resultados alcançados noutros estudos já levados a cabo. Como tal, primeiramente, proceder-se-á à descrição dos resultados e das categorias emergentes no processo inferencial e, em segundo lugar, serão debatidos os objetivos deste estudo, fazendo-se uma aproximação, sempre que possível, aos elementos considerados pertinentes da revisão bibliográfica, evidenciando as questões teóricas aprofundadas.

As categorias de análise

Serão, de seguida, apresentadas as categorias que afloraram do processo de codificação das entrevistas com base na frequência dos discursos. As categorias que daqui emergiram foram divididas em três dimensões. A primeira dimensão estabelece a relação pessoal do/a docente com as temáticas do género e da sexualidade, nomeadamente na forma como os percebe e identifica na sua prática docente. Os aspetos facilitadores e os obstáculos no trabalho das questões da diversidade, como segunda dimensão, que, além de estarem presentes na prática individual verificam-se, também, na convivência com os integrantes do quotidiano escolar. Por fim, a relação que se estabelece entre o/a docente e o contexto, mais especificamente na forma como são acolhidas e desenvolvidas localmente estas temáticas e nas possíveis melhorias daí decorrentes. Algumas das categorias incluem subcategorias em função da pertinência de aprofundar a dimensão de análise.

Encontram-se de seguida sintetizadas as dimensões de análise, categorias e subcategorias, possibilitante um olhar mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais claro, dos dados emergentes, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados.

Dimensões de análise	Categorias de Análise	Subcategorias
Relação pessoal com a Sexualidade e o Género	Perceção de Sexo, Género e Sexualidade	Diversidade Sexual e de Género em Meio Escolar
Obstáculos e Facilidades	Formação e Prática Docente O papel dos pares O papel da Direção Escolar O papel dos/as funcionários/as O papel dos/as alunos O papel dos/as encarregados de educação	Abordagem da Sexualidade e do Género
Relação com o Contexto	As realidades locais Apropriação e participação Melhorias	Espaço Serviços/Equipamentos

A. Relação pessoal com as temáticas de Género e Sexualidade

Nesta dimensão, o intuito é direcionar a análise para a os/as docentes e a forma como estes percebem e avaliam as temáticas do Género e da Sexualidade, tanto em termos teóricos como em termos práticos, nomeadamente na apropriação que fazem da Diversidade Sexual e de Género dos/as alunos/as dos meios escolares envolventes.

1. Perceção de Sexo, Género e Sexualidade

O conceito de género, para a generalidade dos/as docentes, continua a estar fortemente associado ao elemento masculino e ao elemento feminino, ou seja, à divisão binária instituída de géneros. Para uma parte igualmente significativa, género é também sinónimo de sexo, dizendo respeito a um conjunto de indivíduos que possuem características morfológicas comuns e que, consequentemente, formam um grupo em oposição a outro.

“Portanto, quando falamos em sexo é quando me perguntam se é masculino ou se é feminino. Género para mim é sinónimo.” (C.S.)

Por outro lado, existem também docentes que mostram ter conhecimento da mutação que o termo “género” foi alvo ao longo dos últimos anos. Renovação essa que, do ponto de vista destes/as, incidiu essencialmente na abertura para a multiplicidade e variedade de formas de ser e estar perante o género, passando a falar-se de “identidades de género” e “expressões de género” e deixando de ter como norma o sistema binário masculino/feminino de classificação dos géneros. Porém, essa liberalização não significa de todo, do ponto de vista dos/as docentes, que não continuem a existir estereótipos e figuras e relações de ‘poder’ em torno dos géneros.

“Nós temos que pensar o que é a identidade e o que é a orientação. Nesta identidade pesa como é que eu me identifico. Se enquanto homem, se enquanto mulher. Eu identificar-me com um homem significa que todos os meus comportamentos, e não só o vestir, se identificam com os comportamentos que supostamente estão mais associados ao sexo masculino. Por exemplo, eu identifico-me como uma mulher e os meus comportamentos vão muito ao encontro do estereótipo daquilo que compete às mulheres, ou identifico-me com o contrário e fujo ao estereótipo. Quando há uma mudança destes comportamentos, as pessoas pensam que aquele/a se identifica ou se orienta para o prazer com o mesmo sexo, o que não significa nada disso. Eu posso identificar-me mais com atividades associadas àquilo que dizemos que é de rapaz ou ao contrário, mas gostar de ser a pessoa que eu sou. [...] Uma menina pode continuar a sentir-se menina, rapariga, mulher, pode orientar a sua vida sexual tendo como objeto de prazer o

homem, por exemplo, mas gostar de ter atividades associadas ao masculino. Reparem que muitas vezes uma executiva para manter respeito passa a vida de calças e blazer, com jeitinho até põe uma gravata. Ela não é homem, mas para manter aquela identidade que é estereótipo de homem ela põe-se assim. E se for de minissaia, ela está lá porque é ‘boa’. [...] Um rapaz pode gostar de cor-de-rosa, uma rapariga pode gostar imenso de jogar futebol. Um rapaz pela sua delicadeza até na educação pode gostar de ballet, mas isso não significa que é ‘maricas’ como os alunos dizem” (I.T.).

A conceção de Sexualidade é, também, variável entre os/as professores/as, apesar de haver uma tendência para associar este termo ao desejo e à atividade sexual. Neste sentido, a sexualidade para os/as inquiridos/as é vista como um conjunto de comportamentos que permitem ao ser humano reproduzir-se, relacionar-se, retirar prazer e proporcioná-lo a outra pessoa.

“Para mim a sexualidade tem a ver quando duas pessoas iniciam a sua vida sexual, quando encontram um parceiro e começam a descobrir a sua vida sexual que pode depois, dentro dessa descoberta, ser por meio de vários atos, que não têm de culminar no ato sexual total, na penetração, no sexo em si. Por isso, a sexualidade começa na intimidade de duas pessoas, dois homens, duas mulheres, um homem e uma mulher, seja como for” (VM.).

Se, para uns/umas, a Sexualidade está fortemente associada ao instinto sexual, para outros/as, é um conjunto de dimensões que formam a identidade humana ao longo da vida e que se manifestam não só de forma física, mas também no aspeto psíquico, emocional e relacional. Alguns/algumas professores/as vão ainda mais longe, defendendo a sexualidade como o direito que cada um/a tem de viver da forma mais prazerosa e favorável para si, podendo decidir, de forma livre e responsável, sobre o mais correto a fazer. Um discurso que tem por referência os Direitos Sexuais e Reprodutivos da pessoa humana.

“Para mim a sexualidade deve ser sempre encarada como a coisa mais natural do mundo. [...] Defendo, e os meus alunos sabem que eu defendo isso, que cada um tem a sua sexualidade e cada um a deve exercer da forma mais feliz, sem se sentir penalizado e de acordo com aquilo que lhe é natural, digamos assim. Eles sabem isso, tenho estas conversas com eles porque acho muito importante que eles sejam esclarecidos nesse sentido e que percebam que há algumas pessoas, onde eu tento incluir-me, que não têm uma série de tábus nem de histórias antigas” (R.T.).

1.1 Diversidade Sexual de Género em meio escolar

Se, por um lado, para alguns/algumas docentes a percepção de género e sexualidade, nas circunstâncias atuais, não é clara, por outro, esse sentimento é reforçado no quotidiano escolar, ao contactarem com os/as seus alunos/as.

“É um campo tão vasto e tem de se fazer tanta investigação porque está em constante mudança e sinto-me muitas vezes já desatualizada. Através dos meios de comunicação, nós vamos ouvindo a informação, e surgem termos novos, daí que a minha percepção deixa de ser muito clara e às vezes sinto-me confusa porque tem tudo muito a ver com aquilo que a pessoa se identifica, podendo não coincidir o género com a genitália, por exemplo” (V.M.).

Na percepção dos/as professores/as, os/as estudantes que se situam “fora da norma”, apresentando formas de ser e estar a nível sexual e de género “alternativas”, são facilmente identificáveis.

“Vejo a diversidade mesmo na forma de vestir, na maneira como se apresentam. Cada vez tenho mais meninas e meninos já vestidos de forma a dizer “eu sou isto”, “eu sou deste género, não o que estás a contar”. Meninas que se vestem com meias às cores, de forma totalmente masculina. Eu admiro, porque são muito novinhas e às vezes ao estarem num grupo é complicado serem aceites e elas não se importam” (C.A.).

Nas entrevistas analisadas foi perceptível que, para o corpo docente, de um ponto de vista geral, as atuais e variadas formas de expressão e vivência do género e da sexualidade na escola surgem associadas a uma imagem não muito positiva, e até estigmatizada, na comunidade escolar.

Os/as professores/as alegam que, por muito que desejem ter abertura para lidar com estas situações, a infinidade de manifestações e posturas perante o género e a sexualidade dificultam a compreensão, apresentando-se como uma temática confusa, o que gera em muitos/as destes/as sentimentos de insegurança e incapacidade e, nos/as alunos/as, sentimentos de desenraizamento e não-identificação com o meio escolar.

“Portanto, quando se fala em género, agora já não é só masculino e feminino, é muito mais que isso. Pelo menos é o que me vem à ideia, alguns deles não entendendo sequer essa diferença. A diferença é tão pequenina às vezes entre determinadas coisas que não sei se se justifica. Acho que quando se fala em diversidade sexual e de género está de tal forma lato, de tal forma disseminado, que leva a alguma confusão às próprias pessoas. Porem-se em causa, não é? Refletirem sobre elas próprias e, muitas vezes, verem, experimentarem. [...] Quando não era tanto aceite, eu acho que havia um

cuidado em termos de consciencialização das coisas. Portanto, não se arriscava por uma coisa que não se tinha a certeza. [...] Refletia-se mais, ou sentiam ou não sentiam se era ou se não era, mas não desta forma. [...] Neste momento temos dezenas de diferenças de género. Quer dizer... já só é por siglas. Então é mais letra, menos letra e nem me leva a querer saber o que é a diferença entre elas. Acho que podiam ser grandes grupos, sim, e cada um assumia se houvesse realmente essa pequena diferença em relação ao outro do mesmo grupo [...] (P.C.)”.

Porém, a generalidade dos/as entrevistados/as refere que a afirmação, por parte dos/as alunos, destas múltiplas formas de ser e estar perante o género e a sexualidade, tanto em contexto escolar como noutros contextos do quotidiano, constitui uma mudança positiva.

“Hoje em dia e cada vez mais, ao contrário se calhar da minha geração em que o padrão era duas pessoas se unirem de sexos diferentes, se vê duas pessoas a atraírem-se sexualmente sendo do mesmo sexo e obviamente temos de encarar isso com a maior das naturalidades. Se calhar na altura já havia só que camuflavam, porque acho que era claramente um tabu. Hoje em dia acho que já funciona de maneira diferente. Temos nas nossas escolas meninas que gostam de meninas, rapazes que gostam de rapazes e, se calhar a maioria, são heterossexuais, mas obviamente temos de lidar com isso no dia-a-dia com a maior naturalidade possível” (I.Q.).

Para alguns/algumas dos/as primeiros/as, esta realidade crescente tem conduzido a melhorias na abordagem destas questões, tanto na sala de aula como noutros espaços do ambiente escolar. No entanto, o sentimento de insatisfação em relação à Educação Sexual e de Género é generalizado, devido às muitas lacunas que esta continua a apresentar.

“Essas temáticas não são abordadas. Eu penso que isto vai evoluir e que vão ser abordadas, mesmo pelos próprios encarregados de educação. Todos nós podemos deparar-nos com um filho nesta situação. Eu acho que estão mais abertos os encarregados de educação do que propriamente os professores mais antigos da escola, os que já estão lá há muito tempo e já têm muita idade” (C.A.).

B. Obstáculos e Facilidades

1. Formação e Prática Docente

Nas entrevistas analisadas foi perceptível que, na sua maioria, os/as docentes, durante a formação académica, não contactaram com as temáticas da Sexualidade e do Género, nem desenvolveram competências que possibilitassem o exercício dessas questões. Tal leva a generalidade dos/as professores/as a afirmar que a realidade dos cursos docentes e, também, das universidades, não permite uma formação docente para a atualidade.

Formação essa que, segundo estes/as, continua a ser muito direcionada para as áreas de formação em que se especializam, em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, das questões que fazem parte da realidade e vivência escolar dos/as alunos/as. Alunos/as esses/as que têm formas de ser, estar, pensar, sentir e agir muito diferentes.

“Sou formada há 20 anos e a nossa formação era muito diferente. [...] As questões sexuais eram praticamente tabu nas escolas. O que eu aprendi foi por mim própria. [...] Se calhar realmente agora levanta uma questão. Se calhar devíamos ter alguma formação todos nós. Eu continuo a ser das mais novas da escola e reparo que temos estas lacunas. [...] Eu tirei o curso numa escola clássica e como deve imaginar nós só somos formados naquela área específica” (C.S.).

Por outro lado, os/as professores/as entrevistados/as que continuam a investir numa formação continuada, confessam que, muitas vezes, essa formação não ocorre em contextos que possibilitem o trabalho de questões atuais e urgentes no quotidiano escolar, das quais o género e a sexualidade são, mais uma vez, exemplos.

“Penso que há muita falta de formação, muita falta de informação. Continuamos a pensar que as coisas são porque as pessoas querem e não fazem outra opção, que as pessoas deviam ter outra opção, essas coisas assim... Isso é quase medieval hoje em dia. [...] Porque mesmo que surja só uma situação numa turma, ou até que não surja nenhuma e se esteja só a discutir o assunto, o professor tem que saber minimamente aquilo que está a dizer. Muitas vezes apercebemo-nos que aquilo é o senso comum, e o senso comum não pode funcionar com os professores, nomeadamente a nível das questões da sexualidade e do género (R.T.)”.

A generalidade das escolas dos/as inquiridos/as não disponibiliza também formação nestas temáticas, continuando a depender, em grande medida, da iniciativa pessoal do/a professor/a procurar ações de formação fora da escola, ou promover e dinamizar o trabalho destas questões junto da comunidade escolar.

“A professora I. começou a fazer formações lá na escola, que depois foram certificadas pelo Centro de Formação, o que foi bom, porque assim as pessoas tinham outro estímulo em fazer, se não ninguém queria ir. Já temos alguns professores da matemática, do português que estão mais por dentro do assunto e capazes de pegar nas atividades e fazê-las com os miúdos porque aquilo são atividades muito engraçadas” (C.G.).

No caso das escolas que providenciam formação nas temáticas da Sexualidade e do Género, só uma parte dos/as docentes que as frequentam revela ter verdadeiro interesse na área. Os restantes confessam que o fazem porque, por um lado, procuram obter formação certificada (de modo a aumentar as suas qualificações) e, por outro, porque não querem que a sua prática fique ultrapassada e descontextualizada face às necessidades da atualidade.

“Os professores gostam de tirar formação. As formações foram muitas e eu vou dizer uma coisa para perceber: formações gratuitas. Dei a muitos professores e o que eu sinto é que eles participavam super bem, faziam trabalhos práticos excelentes para depois aplicar com os alunos, gostavam de falar sobre o assunto. Mas depois, se não alimentarem a ideia, como se costuma dizer, ela vai desmoronando” (I.T.).

Referem ainda que, apesar de terem interessante nestas questões e as percecionarem como uma mais-valia para o seu currículo profissional, há sempre uma forte tendência para se concentrarem verdadeiramente nas suas áreas disciplinares.

“Todos os anos faço formação em muito mais do que aquilo que era necessário para a progressão na carreira e há sempre muita coisa de interesse na minha área ou como diretora de turma ou coordenadora. [...] Se eu tiver três ou quatro assuntos de interesse e se um é aquele que eu uso diariamente, se calhar vou buscar esse tema. Esse [sexualidade e género] como é uma hipótese muito remota de ser eu a tratá-lo na escola, se calhar nunca o tratei porque há outras prioridades” (I.Q.).

1.1 Abordagem da Sexualidade e do Género

O envolvimento do/a professor/a na Educação Sexual em meio escolar continua a revelar-se muito baixo. Vejam-se como exemplo os/as docentes entrevistados/as, em que apenas 4 dos/as 10 inquiridos/as se envolvem na promoção e ensino da Educação Sexual.

Este não envolvimento é, do ponto de vista dos/as docentes, provocado maioritariamente pela sobrecarga de trabalho a que afirmam já estar sujeitos/as e, também, pela falta de formação e contacto com estas temáticas que, ainda de acordo com estes/as, surgem de forma descontextualizada e pontual em contexto escolar.

“Tem de ser uma pessoa que tenha a mente aberta e que tenha capacidade de desafiar os alunos e questioná-los, não é? Fazer com que eles se interroguem a eles próprios e às vezes nas escolas nem sempre é fácil fazer isso. As coisas são feitas em função das horas, da carga... não é tanto em função do perfil da pessoa que vai lecionar. Às vezes nem sempre corre bem, não é? As coisas não são bem trabalhadas porque a pessoa que esteve à frente não tem perfil para aquele papel, e isso realmente tem que ser mais pensado e revisto. Temos de ter algum cuidado (C.S.).”

Face a isto, e dada a eminência destas questões no contexto escolar, nomeadamente em sala de aula, os/as professores/as entrevistados/as, em termos gerais, confessam que, ao depararem-se com estas temáticas, recorrem às suas opiniões pessoais baseadas, muitas vezes, nas suas vivências e no entendimento que têm destes assuntos.

“Sentia-me insegura só em termos de transmissão de uma coisa que não sabia se estava preparada para isso. Tinha sempre medo de dizer disparates, mas falava as coisas sem preconceitos” (P.C.).

Visões essas que, no caso de alguns/algumas docentes, são fundadas em situações que ocorreram no seio familiar ou no círculo social e que possibilitaram a abertura e o posicionamento crítico em relação ao género e à sexualidade. Posições que, consequentemente, confessam tentar transmitir aos/às alunos/as.

“É um assunto que falo muito diariamente em minha casa porque tenho uma filha que estuda numa faculdade em que se calhar a maior parte são homossexuais. Falamos muito como lidar com isso. Já ninguém pergunta “quem é o teu namorado?”, mas sim “qual é a pessoa com quem namoras?”, e nós vamos aprendendo a lidar. Se calhar quando vemos uma menina da idade da minha filha a tendência é perguntar “então, quem é o teu namorado?”, uma tendência normal. Como acontece e a minha filha tem várias colegas homossexuais, ela vai trazendo o assunto e até agradeço porque, de facto, não estamos habituados a lidar com pessoas dessa maneira

e nem sabemos às vezes que estamos a ferir com determinadas perguntas” (I.Q.).

Outros/as inquiridos, ao percecionarem o género e a sexualidade a partir de um modelo normativo, reconhecendo a separação biológica, social e sexual dos géneros, admitem não ter ferramentas para intervir junto daqueles/as que se apresentam como “diferentes” num conjunto tão vasto de alunos/as. Confessam que, por vezes, os seus discursos e práticas, e dos seus pares, ainda que não intencionalmente, acabam por reforçar a resistência e incompreensão daqueles/as que se encontram dentro da “norma”.

“Eu acho que, do ponto de vista que eu vejo a sexualidade, eu consigo passá-la para os outros. Muitas vezes o que acontece é que o professor continua a estar dentro da sua cápsula de como é que vê o sexo, de como é que vê o género e, portanto, depois é difícil para ele passar para fora uma informação que não sente” (I.T.).

Assiste-se, ainda, a casos de professores/as inquiridos/as que, como foi referido anteriormente, por iniciativa própria introduzem ou mobilizam a discussão das problemáticas de género e sexualidade em sala de aula. Uns/umas por se enquadrarem em disciplinas que, ao serem trabalhadas, permitem essa maleabilidade, outros/as ao aproveitarem acontecimentos e situações ocorridas em contexto de aula ou no restante espaço escolar.

“Eu tinha de pensar muito bem quais eram os textos que apresentava à minha turma do 12º ano porque sabia que a interpretação deles iria ser desviada. Portanto, aquilo ia servir para começar brincadeiras. Aquela brincadeira já a chegar ali a um patamar que eu não achava tão correto. Por exemplo, eu agora dei um teste em que estou a dar o conto tradicional e falava deste assunto. Não na sexualidade que estamos aqui a discutir, mas por exemplo na questão da aparência e da importância da aparência nas relações entre casais, e eles perguntavam “ó professora, mas relação entre quem?”, “relação entre homens e mulheres, entre amigos...?”. Eu tive o cuidado de lhes dizer “sim, entre amigos, entre homens e mulheres, entre homens e homens, entre mulheres e mulheres... o que vocês entenderem por relação entre pessoas” (M.R.).

Ainda assim, para a maioria dos/as inquiridos/as, a realidade é que continua a haver falta de integração da Educação Sexual e de Género no quotidiano escolar e esta

continua a ser uma área de trabalho exclusiva dos/as professores interessados/as e destinada a um conjunto muito específico de estudantes.

“Enquanto andarmos a fazer de conta que brincamos à Sexualidade, não vamos a lado nenhum. [...] A lei já mudou tanto e nada é correto, e porque é que não é? Porque tem de ser gente que goste. Eu não posso obrigar um diretor de turma, só porque é diretor de turma, a falar de sexualidade quando ele diz mesmo ‘eu não me sinto à vontade’. Então é claro que ele vai pelo caminho mais fácil.

2. O papel dos pares

Para os/as docentes inquiridos, a interação entre pares assume caráter de extrema importância no tratamento e acolhimento da diversidade Sexual e de Género em meio escolar. A generalidade destes/as professores/as constata uma diluição da rede de cooperação e entreajuda entre os/as colegas e um maior isolamento a nível individual, no que se refere a estas questões.

“Uma colega nova que chegou lá agora, da nova geração, que achei que fosse diferente, tem mais dificuldade em trabalhar do que nós, mais velhos. Isto faz-nos pensar às vezes. Acabou a licenciatura há meia dúzia de anos, está a substituir uma colega, eu pedi-lhe para fazer projetos e ela prefere usar os livros” (C.S.).

Alguns dos/as professores/as inquiridos referem, também, a postura de não-alteridade e a falta de empatia de alguns/algumas colegas relativamente a esta diversidade, sobretudo quando se manifesta de forma evidente nos/as alunos/as.

A situação é muito complicada, porque começa muitas vezes por ser mal interpretada e mal abordada pelos próprios professores. Estou a falar concretamente quando encontramos situações de alunas ou de alunos que têm uma orientação sexual diferente. [...] Muitas vezes os próprios professores gozam com isso. Nós também temos que chamar a atenção dos nossos colegas. Esse gozo às vezes cria, mesmo que indiretamente, alguns estigmas” (R.T.).

Apontam a frequência com que os/as últimos/as são vítimas de comentários depreciativos e de incompreensão nas salas de professores/as, nas reuniões e em convívios de pessoal docente.

“[...] Há colegas mais velhos que tratam isso como uma piada. [...] Nas reuniões falam “ah, esse... esse não sei o quê”. Eu sempre calei essas vozes quando começavam com aqueles risinhos. Eu tenho essa abertura porque tenho filhos e filhos de amigas nessa situação e acabamos por aceitar isso de outra maneira. Mas também é pela vivência. Há pessoas que são um

bocadinho fechadas, não é? Ainda falam isso como uma piada, como se fosse uma graça (C.A.).”

Para outros/as dos/as inquiridos/as, esta realidade não constitui uma limitação, na medida em que, por iniciativa própria, introduzem o trabalho destas temáticas, seja por meio de campanhas de sensibilização, seja através ações de formação, e mobilizam os/as pares que se mostram disponíveis para acolher e tratar a Sexualidade e o Género em meio escolar.

“Às vezes digo aos meus colegas ‘vocês não se esqueçam, temos que falar um bocadinho, fazer esta abordagem...’ e eles dizem «a canalha está farta disto, perguntam logo ‘outra vez?!’» e eu digo ‘pois dizem, porque é outra vez falar de gravidez, preservativos, DIU, que não lhes interessa para nada [...], questão hormonal, o ciclo menstrual, a abstinência’. E, por outro lado, as doenças. Parece que tudo o que é mau nós falamos. Violações também. E é importante falar, mas [...] é por isso que os alunos não querem falar, que não querem ouvir outra vez sobre sexo porque continua a ser exatamente igual (I.T.).”

3. A postura da Direção Escolar

Apesar de existir uma legislação do Ministério da Educação a nível da Educação Sexual e de Género que os Agrupamentos Escolares são obrigados a seguir, todas e cada uma das direções escolares adotam a sua própria lógica no acolhimento e tratamento destas questões.

Em função das entrevistas realizadas, foi possível perceber que, de uma forma geral, existe um certo conformismo e apatia por parte das direções escolares em relação ao ensino do tema junto dos/as alunos/as, não havendo frequentemente reflexão acerca de possíveis melhorias e alterações nesta vertente. Segundo alguns/algumas professores/as inquiridos/as, a preocupação central é cumprir a lei ao invés de adequar a Educação Sexual e de Género às necessidades e especificidades do contexto e dos/as alunos e de criar melhores condições para o seu exercício.

“Às vezes os professores têm de bater o pé junto da direção pedagógica e dizer ‘isto faz parte do currículo e nós temos que trabalhar’. Eu fui uma das professoras que disse ‘eu tenho de trabalhar um bocadinho isto com a minha turma’, porque se não a direção pedagógica pede que isto seja contornado, mas também estamos a falar de uma direção pedagógica com mais de 60 anos (V.M.).”

Outros/as docentes, por seu turno, confessaram não saber de que forma este tema é enquadrado no contexto escolar pelas respetivas direções. Uns/umas por não terem interesse no tema, outros/as por considerarem que o tema não tem visibilidade.

“Eu estou a trabalhar num colégio e desde o ano em que lá estou não houve este tipo de iniciativa” (M.R.).

De outro ponto de vista, alguns/algumas inquiridos/as elogiam a direção de escolas pelas quais passaram e escolas nas quais se encontram pela visão positiva que impregnam no trabalho das questões da Sexualidade e do Género. O potencial que estas escolas veem na Educação Sexual e de Género é traduzido tanto pela formação que disponibilizam aos/às educadores/as e a outros elementos da comunidade escolar, bem como pela abertura a iniciativas do pessoal escolar e a parcerias com entidades e associações externas à escola.

“A escola já teve várias direções desde que lá estou e, efetivamente, a direção da escola é muito aberta a todo este tipo de trabalho. Chama colegas para dar formação, workshops relacionados com esta temática, com um plano de atividades muito abrangente. Dizemos que é uma escola de alunos felizes e procuramos que assim seja” (I.Q.).

4. O papel dos/as funcionários/as

Os/as funcionários/as, para alguns/algumas dos professores/as inquiridos/as, podem constituir um entrave à normalização da Diversidade Sexual e de Género, uma vez que recorrentemente, e de um ponto de vista geral, não têm abertura para lidar com esta realidade. Trata-se de um conjunto de profissionais que, regra geral, não possuem qualificações altas (em média, possuem o 6º ou o 9º ano) e que dispõem de práticas e vivências culturais muito diversificadas, nas quais muitas vezes não existe espaço para debater estas questões.

“A nível dos funcionários é muito complicado. Não temos formação com os nossos funcionários. Muitos não pertencem sequer ao quadro. São muitas vezes pessoas com um nível cultural um bocadinho baixo e a esse nível também. Muitas vezes atuam com os alunos até de forma indelicada. Eu lembro-me que aqui há uns sete, oito anos nós tivemos um casal de raparigas assumidíssimas que, como os outros, estavam aos beijos nas escadas, nos corredores, em qualquer lado. Como todos os outros casais de rapaz-rapariga. E aquilo foi um problema muito complicado com os empregados, lembro-me disso. Os empregados é que estavam escandalizados e mandavam bocas. Foi preciso uma informação, um trabalho de abordagem da direção para que os funcionários soubessem comportar-se, perceberem como são essas coisas. Nós tivemos essas raparigas na escola um ano inteiro.

Eram raparigas já com um bocadinho mais de idade, mais maduras. Lembro-me de a empregada dizer que ia fazer queixa à mãe dela.” (R.T.).

5. O papel dos/as alunos/as

No contexto escolar, é de salientar o papel ativo que o grupo de pares pode assumir como elemento representante, quer na defesa dos interesses dos colegas que apresentam formas distintas de vivenciar e expressar a sexualidade e o género, quer na sensibilização e tratamento destas temáticas em meio escolar.

“O meu aluno do 11º ano era enxovalhado, fugia dos miúdos pequenos no intervalo. Houve uma reação da turma, que eram quase só raparigas, tinha apenas dois rapazes. Reação de o defender, percebe? Porque ele usava roupa feminina, usava saias, usava collants, usava as unhas às vezes pintadas e, portanto, os miúdos pequenos não perdoavam. Eram elas que faziam peito. Foi uma situação em que se viu que o miúdo não estava bem. Ele estava na área por causa das colegas para estar bem na escola, porque depois mudou no 12º para outra área, para a área que ele queria. Ganhou força e não era aceite também em casa. A coisa era complicada com o pai. Mas mudou de área porque foi quando se começou a assumir. Quer dizer, a ter força para enfrentar isso” (P.C.).

A maioria dos/as docentes, em entrevista, refere que, de um ponto de vista geral, a postura dos/as jovens tem-se revelado mais flexível e inclusiva para com os/as colegas. Contudo, a parcela de estudantes que pratica “bullying” sobre estes/as jovens continua a ser significativa, pelo que a coexistência pacífica da diversidade sexual e de género em meio escolar está longe de ser uma realidade.

“o ano passado a minha turma de 12º ano falava destas questões e eu ouvia entre eles. Era uma turma muito infantil, brincava muito com este tipo de situações. Se havia alguém que consideravam como diferente, no sentido em que gostava de pessoas do mesmo sexo, por exemplo, notava que havia ali uma certa brincadeira, mas mais para o gozo. Não aceitavam aquilo muito bem” (M.R.).

De facto, a coexistência de formas tão diversificadas de vivenciar e expressar a sexualidade e o género resulta numa extrema dificuldade de gestão das relações de pares entre os/as jovens. Por um lado, a cultura sexual e de género “dominante” tenta sobrepor-se à cultura LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Intersexo) e vice-versa, por outro, assiste-se a um confronto recorrente de atitudes e práticas impostas pelos diferentes grupos na tentativa de impor a sua realidade. Tal origina não só conflitualidade

entre os diferentes grupos de estudantes, mas também dentro de cada grupo, em função de posicionamentos diferentes.

“Na escola nota-se que há uma certa contenção. O que também fui verificando é que há miúdos que ao ser rotulados como homossexuais são um bocadinho mais ostracizados. Ainda não há tanta tolerância, tanta abertura e tanto conhecimento” (A.R.).

Com isto, e dada a revolta interiorizada pelos/as estudantes LGBTI ao verem-se impedidos de viver de forma plena a sua Sexualidade, tem-se dado abertura a estes/as jovens para se manifestarem no meio escolar, no entanto, estes/as não se apropriam devidamente dos espaços e tempos escolares, que também são seus por direito, por receio e insegurança. Muitas das vezes as suas necessidades são asseguradas por alunos/as portavozes destas causas.

“A associação de estudantes tem a iniciativa de chamar pessoas para tratar diferentes temas e a escola é muito aberta, muito receptiva a esse tipo de formação. [...] São miúdos muito dinâmicos, que fazem coisas muito interessantes para promover a convivência na escola” (I.Q.).

6. A postura dos/as encarregados/as de educação

O facto de a família, por si só, possuir uma cultura, um conjunto de costumes, tradições e formas de estar e agir muito representativas do seu meio promove o surgimento de conflitos com a cultura escolar. Conflitos esses que, muitas vezes, decorrem por a escola veicular conhecimentos que, aos olhos dos familiares, são reprováveis e opostos ao transmitido no contexto doméstico, nomeadamente a nível da Educação Sexual.

“Estamos a falar de sexualidade que é um tema que sem dúvida atravessa as famílias e atravessa os miúdos e que, por muito que eu diga que é normal haver, por exemplo, homens que gostam de homens, se em casa há um pai ou uma mãe que nem podem ouvir falar nisso, que falam nisso como se fosse uma aberração da natureza, eu não vou fazer nada, não é? Aliás, até me arrisco a ter um pai no dia seguinte lá a perguntar-me o porquê de eu abordar este tipo de questão [...], a pedir-me justificações do porquê de eu estar a abordar uma questão que para ele seria inconcebível em casa. Hoje em dia, infelizmente, em certos aspetos os pais acreditam que podem pisar a linha que separa a escola de casa (M.R.).”

Este continua a ser um tema que está longe de ser aceite pela generalidade dos encarregados/as de educação, continuando a provocar desacatos junto de professores/as e da própria direção escolar.

“Eu já tive a experiência, não diretamente, porque foi o Diretor que apanhou com as reclamações... por exemplo, nas palestras, como eu faço a execução da colocação do preservativo para a proteção das IST's [...], houve pais que foram lá falar ao diretor que não achavam nada bem eu estar a mostrar um preservativo às crianças” (C.G.).

Ainda que haja preocupação por parte de algumas escolas e alguns/algumas professores/as em sensibilizar estes/as encarregados/as de educação para a importância da Educação Sexual e de Género, neste processo está presente a reticência da família, muitas vezes por barreiras culturais, mas também por este ser um tema que traz consigo medos e tabus.

“Há muitos obstáculos, nomeadamente os obstáculos de índole cultural. [...] Muitas vezes há aquela ideia de que o homem manda na mulher, situações que eu já identifiquei. Mas eu penso que melhoramos bastante nos últimos 10 anos. A questão dos direitos iguais em termos de género, até a questão do respeito e a defesa por parte dos alunos das questões da sexualidade, penso que temos evoluído bastante. Tem havido em termos sociais um bom trabalho. Isso não quer dizer que não persistam alguns aspetos culturais a esse nível. Eu já tive situações há mais anos, 10/11 anos em que sabia que havia até violência dos namorados com as namoradas. Já fizemos também intervenção a esse nível porque nós sabíamos que a rapariga adorava o rapaz e ele batia-lhe que era uma coisa doida. Portanto, foi preciso que ela se libertasse. Ela acabou por o deixar, mas demorou para aí 1 ano” (R.T.)

Da perspetiva de outros/as pais, segundo os/as professores/as inquiridos/as a Educação Sexual na escola é fundamental porque consideram que é o meio através do qual os/as seus/suas filhos/as podem ter acesso a conhecimentos de extrema importância, providenciando o suporte muitas vezes não conseguem dar em casa.

“Eu acho que desde há uns anos para cá... não sei se diga isto felizmente ou infelizmente, porque eu acho que os professores não se podem substituir aos pais... Só que, infelizmente, os pais hoje em dia não têm o mesmo tempo, não se dedicam da mesma forma, não perdem... ou como eu gosto de dizer, ganham tempo com os filhos. [...] Às vezes os pais até preferem que seja a escola a ter esse papel, do que ter esse tipo de conversa em casa” (M.R.).

Ainda assim, os/as docentes afirmam que quando surgem ações de sensibilização e formação nas escolas que procuram mobilizar também os pais, estes, em regra geral, não aceitam colaborar.

“Nós já tentamos fazer com pais, mas os pais não aderem. É muito difícil. Já conseguimos, mas foram poucos. É muito complicado. É uma coisa que a mim me entristece bastante” (I.T.).

“Eu acho que às vezes até as mulheres, de uma maneira geral até gostariam de ir, as mães, porque nós normalmente somos mais curiosas, e muitas vezes os maridos se sabem qual é o tema não querem que elas vão” (C.G.)

Ainda que de um ponto de vista minoritário, alguns/algumas docentes inquiridos/as afirmam fazer parte de agrupamentos escolares em que os pais se envolvem ativamente na Educação Sexual dos/das seus/suas filhos/as.

“Até lhe posso dizer que mesmo a associação de pais é muito dinâmica e promove muitas formações em que convidam professores, funcionários e alunos a tratar assuntos desses. Até me lembro de umas sessões que fizemos à noite, com um psicólogo, e trataram esta abordagem que estamos aqui agora a falar. Foi muito interessante e foi por iniciativa da associação de pais” (I.Q.).

C. Relação com o Contexto

1. As Realidades Locais

Para a maioria dos/as professores/as entrevistados/as, a Educação Sexual e de Género, a nível do ensino secundário, continua a concentrar-se nas disciplinas de Biologia e Psicologia, pois são estas que possuem conteúdos programáticos com referência a esta temática. Abordagens pontuais e em linhas gerais que, com a falta de tempo, dificilmente permitem aprofundar a complexidade destas questões, tendo como agravante serem desenvolvidas por docentes que, muitas vezes, não estão capacitados nem confortáveis no seu papel.

“Nós, professores, também não podemos estar bem em tudo... em todas as vertentes. E hoje em dia somos muito chamados. É na parte social, psicológica... e não é numa formação de 15 horas ou de 20 horas que a pessoa a partir de ali vai ficar um especialista e apaixonado, ou pegar em atividades e dar a volta, porque isto é uma coisa muito grande, muito ampla” (I.T.).

Segundo os/as inquiridos/as, a falta de tempo obriga também a uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados, pelo que continua a dar-se primazia, em sala de aula, às funções dos sistemas reprodutores masculino e feminino, à utilização de métodos

contracetivos, à prevenção da gravidez indesejada e ao combate das infeções sexualmente transmissíveis.

“Estamos no século XXI e, depois de tanta publicidade, estamos a perceber, muitas vezes, infelizmente, que há dúvidas quanto à gravidez, quanto a não haver proteção nenhuma em relação a doenças sexualmente transmissíveis. IST’s é algo que não existe na cabeça dos miúdos e nós temos que chocar. Eu choco um bocado nesse aspeto nas minhas turmas quando tenho oportunidade, depois de os conquistar, depois de eles me conhecerem. Eu falo de muita coisa e no fim, quando lhes mostro as IST’s com imagens, é aterrador. É para os chocar um bocadinho por ver que tenho alunos que acham que não se passa nada” (C.G.).

O género e a sexualidade, em contexto de sala de aula, continuam assim a ser trabalhados, tendencialmente, sob uma lógica natural e reprodutiva, resvalando todas as outras componentes que formam os conceitos. Trabalho esse reforçado por técnicos de saúde que desenvolvem palestras nas escolas esporadicamente e que, segundo os/as docentes, pouco trazem de novo aos/às alunos/as.

“É recorrente ir pelo caminho mais fácil. Recorrer a uns vídeos, que não servem para nada, a uns power-point’s, que para nada servem, porque na realidade aquilo que eles querem falar é aquilo que lhes vai na cabeça, é perguntar. A partir do momento em que nós é que lhe damos a matéria, eles dizem que não querem saber disso para nada. Eles querem falar deles. E um pode ter mais à vontade para falar, mas o outro também pensar assim, então vai pensar ‘deixa lá ver o que é que vamos falar sobre isto’” (I.T.).

Em contrapartida, alguns/algumas professores/as consideram que as ações de sensibilização desenvolvidas com professores/as certificados, ou outros parceiros escolares, designadamente Associações que se propõem a trabalhar com os/as jovens a individualidade sexual e de género e as relações afetivo-sexuais, constituem um estímulo diferente para os/as estudantes que, a longo prazo, podem desenvolver competências importantes. Porém, a falta de assiduidade impede um trabalho efetivo. Até porque, muitas das questões que são trabalhadas nestas ações, são posteriormente desconstruídas noutros espaços do ambiente escolar ou familiar.

“A gente tem de falar com as palavras. Falar dos nomes, dar os nomes às coisas. Falo isto quando falo com mais velhos. Eu tenho perspetiva de falar com mais velhos porque apanhei CEF’s, portanto, eram miúdos com pelos menos mais de 15 anos, mas com os pequeninos também tem de se falar. Só que tem de se falar de outras coisas que é a capacidade de dizer ‘não’, a capacidade de gostar de si próprio, a capacidade de sermos todos diferentes, a capacidade de cada um encontrar aquilo que gosta e não aquilo

que o outro gosta. Isto é importante e não precisamos falar sequer de sexo” (I.T.).

Por outro lado, a pontualidade dessas ações faz com que, muitas vezes, esses momentos não se enquadrem nos grupos de estudantes, nas realidades escolares e familiares, pelo que as suas especificidades e necessidades são, muitas vezes, esquecidas.

“O ano passado era uma coisa mais específica, era a violência no namoro, o Plano I foi trabalhar isso. Decidiu-se que não se ia fazer na escola porque não correu muito bem a abordagem que eles fizeram com os nossos alunos. Isto também tem a ver com o tipo de escola em si. [...] Nós a determinada altura tivemos de falar com a associação e pedir para eles pararem. Não foi pedido dos pais, atenção. [...] Foi mesmo a decisão de docentes. Ao reunir decidimos que não estava a funcionar. Não era adequado à nossa realidade. Aquilo é feito para as escolas de uma forma geral. Eles tinham escolas onde aquilo funcionava muito bem porque os miúdos viam aquela realidade” (C.S.).

2. Apropriação e Participação

2.1 Espaço

Nas escolas existe um espaço destinado à informação e ao apoio em matéria de Educação Sexual, o designado Gabinete de Informação e Apoio ao/à Aluno/a (GIIA). Este gabinete funciona em acordo com a Direção Pedagógica das escolas, o Serviço de Psicologia e Orientação e os/as Diretores de Turma, podendo também enquadrar os/as Encarregados de Educação.

Com o intuito de favorecer o bem-estar integral dos/as jovens – a nível físico, mental e social – neste espaço é utilizada uma metodologia de trabalho individual, com base numa relação de confiança e partilha entre técnico/a e aluno/a e/ou professor/a e aluno/a.

Informar e auxiliar os/as alunos/as no campo da Educação Sexual, elucidar a comunidade educativa para a importância e pertinência das atividades curriculares e extracurriculares no âmbito destas questões, sensibilizar para a abrangência e integração da Educação Sexual nas diferentes disciplinas do currículo, implementar projetos de Educação Sexual e elaborar relatórios periódicos de avaliação com base em inquéritos realizados na escola são, assim, os principais eixos de intervenção do GIAA.

Contudo, a maioria dos/as professores/as entrevistados/as refere que este espaço não tem grande adesão por parte dos/as alunos/as. Os/as primeiros/as referem que, quando o assunto é sexualidade, os/as estudantes preferem recorrer aos pares. Muitos/as porque não se sentem à vontade, outros/as por desconhecerem a verdadeira utilidade deste gabinete.

“Nós temos um clube que é o GIAA que trata essas questões. Eu já fiz parte desse grupo, só que também não somos muito procurados. Ou seja, existe o grupo, é divulgado com vídeos e até com coisas engraçadas, mas os próprios alunos também não nos abordam, não nos questionam, não vão lá. Aquilo tem um horário para todos os professores que fazem parte, e nunca vai lá ninguém, nunca vai lá nenhum aluno. Depois aquilo fica assim um bocadinho adormecido (C.A.)”.

2.2 Serviços/Equipamentos

A par do GIAA, as escolas dispõem de parcerias com Centros de Saúde, com Organizações Públicas e Organizações Não Governamentais (ONG), com objetivos de prevenção de comportamentos de risco, mas também de combate.

A redução da gravidez precoce, das infeções sexualmente transmissíveis (IST) e a utilização de métodos contraceptivos apresentam-se como as principais linhas de trabalho dos/as médicos/as, enfermeiros/as e auxiliares de saúde que atuam no terreno escolar, geralmente por meio de palestras e ações de sensibilização. Um trabalho com enfoque na iniciação sexual e nas práticas sexuais em detrimento de uma abordagem integral da Sexualidade, das questões de género e das relações afetivas.

“Na escola todos os anos temos parcerias com o centro de saúde, e integramos os profissionais de saúde em algumas disciplinas. Todos os anos nos reunimos e definimos estratégias e, portanto, os técnicos fazem sessões de educação sexual” (C.S.).

É neste sentido que Associações ligadas ao tema têm desenvolvido, por meio de técnicos/as especializados/as, ações de sensibilização, formação e capacitação – com alunos/as e com a comunidade escolar em geral – em diversidade sexual e de género, trazendo temas como a identidade/expressão de género, a orientação sexual, a igualdade e os direitos humanos, e também a violência de género, a violência doméstica e no namoro.

“Tínhamos uma parceria com o plano i e quando era possível tínhamos também uma parceria com um grupo de juristas. Foram várias vezes à escola e era precisamente sobre a violência no namoro. Aquilo era uma cena teatralizada e os miúdos participavam porque eram eles que tinham os papéis, os textos, e depois aquilo era uma espécie de julgamento e os nossos parceiros apareciam mesmo fardados. O foco era a violência, mas também o entendimento de que um “não” é um “não” (A.R.).

3. Melhorias

Mesmo com toda a legislação que prevê a implementação definitiva da Educação Sexual em meio escolar, os/as professores inquiridos/as revelam que muito continua por fazer neste campo.

“Não é da minha área isso, embora eu às vezes troque impressões com os professores de biologia, com quem os alunos trabalham essas questões, mas muitas vezes trabalham-no de uma maneira muito técnica. Faltam outras dimensões que têm a ver com a tolerância, com a aceitação do outro, com o assumir-se” (R.T.).

Por um lado, os/as inquiridos apontam a formação docente em Sexualidade e Género como o principal aspeto a melhorar no exercício da Educação Sexual.

“Como educadores que somos, não ensinamos só conteúdos, era importante termos essa formação. Podíamos alargar e fazer pedidos de formação nessa área” (I.Q.).

Mais do que sugerirem uma reorganização dos cursos de formação docente, os/as entrevistados/as consideram que essa formação deve ser administrada pela escola, juntamente com os/as colegas, de modo a promover sinergias de trabalho. Tal decorre da ideia que a maioria destes/as professores/as revelou possuir e que é a urgência de cooperação e trabalho em equipa, pois este não é um trabalho que consideram poder fazer sozinhos/as.

“Eu acho que é importante muitas vezes a escola criar grupos de pares que poderão fazer acompanhamento de algumas questões, porque com os professores é aquilo que se passa com os pais também, não se diz tudo. Às vezes há dúvidas e por isso é que acho melhor encaminhá-los para determinadas estruturas de apoio” (A.R.).

Por outro lado, a segunda grande mudança que sugerem é a criação de uma disciplina específica no currículo oficial. Uma disciplina com estatuto próprio, com

profissionais capazes que levem a cabo essa missão. Os/as inquiridos/as consideram que, com esta implementação, a educação sexual e de género deixaria de ser um trabalho pontual, inserido “à força” e, por vezes, de forma descontextualizada em certas disciplinas, e destinado apenas a um conjunto específico de estudantes. Como tal, haveria uma efetivação e generalização desta área de estudo para toda a comunidade educativa.

“Não acredito em sessões esporádicas, se bem que há atividades de comemoração importantes, da SIDA, da violência doméstica, da violência no namoro, etc., mas não chegam. Portanto, a meu ver, os miúdos deviam ter um professor que fosse deslocado durante o ano para ir às turmas todas, todas as semanas, para falar desta abordagem, até porque depois os alunos acabam por nos conhecer e gostar de nós também” (I.T.).

Conclusão

Ter um conhecimento mais aprofundado das perceções que os/as docentes têm sobre a diversidade sexual e de género em meio escolar foi a motivação para este estudo. Por meio da bibliografia consultada, fez-se um enquadramento teórico à luz da problemática identificada em relação a este público que tem entendimentos diferentes da Sexualidade e do Género e que, na sua maioria, não está qualificado para o exercício da Educação Sexual e de Género. A esta falta de formação alia-se a ausência de tempo, a sobrecarga de trabalho e, por diversas vezes, a inexistência de suporte por parte dos/as pares, dos/as próprios/as alunos/as, dos/as encarregados/as de educação e da direção escolar.

Esta situação, que se traduz, muitas vezes, em evitar abordar estas questões ou tratá-las de acordo com as suas opiniões pessoais, estigmatiza os/as professores como incapazes, não só porque não conseguem providenciar Educação Sexual de qualidade, mas também porque a própria sociedade apresenta cada vez mais exigências ao corpo docente ao nível da formação das crianças e dos jovens. Exigências essas que, em vários momentos, os/as fazem interiorizar e expressar quotidianamente uma atitude pessimista e derrotada, por não corresponderem aos ideais atuais de professor/a impostos pela sociedade.

Para além da sobrecarga de trabalho, os/as professores têm de enfrentar a realidade de turmas numerosas, salas-de-aulas lotadas e alunos com características, necessidades e especificidades muito concretas. A esta realidade soma-se, ainda, o percurso turbulento que muitos/as docentes fazem ao passarem por várias escolas até conseguirem fixar-se numa. Um processo que acarreta novas realidades, novos colegas, novos públicos de ensino, novas formas de atuar e coexistir na comunidade escolar. A gestão de todos estes fatores nem sempre é fácil para os/as sujeitos/as e muitos confessam que, face a isto, a formação e o trabalho em Sexualidade e Género acabam por não serem pertinentes nas realidades que enfrentam, dando prioridade a outros assuntos.

Como tal, os objetivos desta investigação, que se considera terem sido alcançados, foram conhecer as perceções que os/as docentes têm sobre as atuais e variadas formas de expressão e vivência da sexualidade e do género na escola; identificar aspetos facilitadores e obstáculos que estes/as encontram nas suas práticas docentes face à diferença e diversidade no contexto em que estas se inserem; compreender a forma pela qual se pode proceder a uma melhoria das condições de acolhimento e tratamento das questões da diversidade sexual e de género.

Nos resultados foram encontradas formas de perspetivar a Sexualidade, o Género e a Educação Sexual muito semelhantes, havendo elementos comuns nas diversas entrevistas. No que respeita à metodologia utilizada neste estudo, o intuito foi facilitar o conhecimento e a compreensão da realidade vivenciada por estes/as professores/as, permitindo também a estes/as a reflexão e o delineamento de novas formas de intervenção e atuação nesta área. É assim que, nesta conclusão, procura-se não só proporcionar uma visão mais holística e integradora de tudo o que foi apresentado e discutido, bem como remeter para algumas sugestões de melhoria no acolhimento e tratamento destas questões em meio escolar.

Quanto às limitações deste estudo, estas reportam-se, essencialmente, às circunstâncias decorrentes da Pandemia Covid-19. Estas além de impossibilitarem o estabelecimento de uma relação de contacto com os agrupamentos escolares, tendo-se optado por contactos informais a docentes, obrigou a uma reorganização da agenda dos/as professores e das escolas e, consequentemente, reduziu a disponibilidade destes/as para colaborarem em projetos/estudos de investigação. Como tal, foi difícil concluir a totalidade das entrevistas dentro do período pensado previamente, pelo que foi necessário alargar o tempo desta etapa de investigação. Por outro lado, falar diretamente com os/as docentes acerca de um tema tão controverso, e até polémico, como a Educação Sexual e, consequentemente, das suas práticas e contextos escolares, originou desabafos e críticas a alunos/as e colegas de profissão específicos. Não sendo alvo de estudo, e de modo a não comprometer a integridade dos/as envolvidos/as, não estão presentes na transcrição nem na análise.

Julga-se pertinente, no futuro, apesar das condicionantes e dos constrangimentos que daí decorrem, a realização de estudos longitudinais por se revestirem de um acompanhamento que se procura contínuo no percurso de acolhimento e tratamento da diversidade sexual e de género na escola, e das gerações que se seguem de corpos docentes, já que permitem uma melhor compreensão do desenvolvimento deste processo, seja no que foi feito ou no que ainda precisa de vir a ser.

Os/as professores/as inquiridos/as, de um ponto de vista geral, reconhecem a Diversidade Sexual e de Género em meio escolar, no entanto continuam a apresentar lacunas no entendimento de conceitos como “sexo”, “género” e “sexualidade”, estando ainda muito inseridos numa perspetiva biológica e reducionista do ser humano, salvo raras exceções. Apesar de considerarem que, enquanto professores/as, se encontram numa posição privilegiada para abordar a Educação Sexual e de Género em meio escolar,

revelam falta de condições em geral. Afirmam que trabalhar a Diversidade Sexual e de Género continua dependente da iniciativa dos/as professores, uma vez que além de não existirem disciplinas específicas no currículo oficial, esta temática mantém-se associada às disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e Ciências Naturais, no ensino básico, e Biologia e Psicologia, no ensino secundário.

Os agrupamentos escolares dispõem de parcerias com Centros de Saúde e Associações e, em casos específicos, professores/as habilitados desenvolvem formações esporádicas nas escolas para o público escolar. No entanto, a Educação Sexual continua a ser tratada maioritariamente do ponto de vista reprodutivo e preventivo e não, segundo os/as inquiridos/as, do ponto de vista dos alunos, que revelam a necessidade de abordar questões de cariz individual, relacional e emocional. Estes resultados surgem em conformidade com a literatura referenciada nesta investigação, que constata a invisibilidade das múltiplas formas de expressar e vivenciar o género e a sexualidade em Educação Sexual, o que remete não só para uma revisão da forma como esta é ministrada, mas também da formação que se fornece (ou não) aos/as professores/as e aos restantes elementos que fazem parte da comunidade educativa. Conclui-se que a brevidade destas ações e o foco excessivo nos comportamentos de risco dos/as jovens pode originar atitudes menos positivas face à sexualidade e ao género, nomeadamente em termos de aceitação pessoal e relação com o outro.

No estudo emergem, também, algumas propostas de professores/as que se prendem, em primeiro lugar, com a disponibilização de formação. Uma formação não só para o corpo docente, mas para a comunidade escolar em geral, com o intuito de estabelecer sinergias de trabalho. Em segundo lugar, uma modificação do currículo oficial, com a criação de uma disciplina específica de Educação Sexual e de Género, com professores especializados. A modificação do designado “currículo oculto” é, também, algo referenciado pelos/as inquiridos/as, na medida em que é um trabalho que tem de atravessar todos os aspetos transversais da sexualidade e do género. Incluir uma disciplina específica no currículo oficial não é suficiente se, por outro lado, processos subliminares, que quase passam despercebidos, continuarem a padronizar estas dimensões. Um exemplo desses processos é a escola determinar o vestuário que os/as alunos, em função do género, podem ou não usar. Questões que continuam a perpetuar os estereótipos sexuais e de género e que constituem entraves aos possíveis efeitos uma Educação Sexual formal de qualidade.

Os resultados expostos no presente trabalho contribuem para a crescente literatura no campo das percepções de docentes acerca da diversidade sexual e de gênero, do mesmo modo que podem incitar a reflexão acerca dos obstáculos e dos aspetos facilitadores que estes/as encontram em matéria de Educação Sexual, e das condições de acolhimento e tratamento do gênero e da sexualidade em meio escolar. Posto isto, conclui-se que é fundamental que a Educação Sexual e de Gênero seja percecionada como um processo que acompanha o ciclo vital e natural da vida e que necessita de ser trabalhada desde idades precoces. Trabalho esse que implica revestir a formação docente de questões atuais e urgentes que se apresentam no quotidiano escolar, como é o caso das múltiplas formas de expressão e vivência da sexualidade e o gênero e que continuam a não ocupar um lugar que é seu por direito. Parece, sobretudo, necessário explorar a Sexualidade na sua dimensão holística, para que seja possível refletir acerca dos valores, dos papéis e práticas, das relações, dos afetos, do prazer, entre muitas coisas.

Referências bibliográficas

APF. *Sexualidade, Identidade e Orientação Sexual*. Retirado em Setembro 28, 2021 de <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>

Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bandura, Albert (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine Atherton

Bartasevicius, Daniela; Miranda, Meiri. (2019). Formação De Professores Para A Prática De Educação Sexual Nas Escolas: Uma Reflexão A Partir do Pensamento Docente. *Journal Of Education*, v.7, n.3, 156-178.

Bauer, Martin W.; Gaskell, George & Allum, Nicholas C. (2002). Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento: Evitando Confusões. In Bauer, Martin & Gaskell, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bortolini, Alexandre; Mostafa, Maria; Colbert, Melissa; Bicalho, Pedro; Polato, Roney & Pinheiro, Thiago (2014). *Trabalhando Diversidade Sexual e de Género na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal.

Cano, Maria; Ferriani, Maria & Gomes, Romeu (2000). *Sexualidade na Adolescência: Um Estudo Bibliográfico*. Ribeirão Preto, v.8, n.2, 18-24.

Carneiro, R. F., Silva, N. C., Alves, T. A., Brito, D. C., & Oliveira, L. L. (2015). Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 14(1), 104-108.

Cassal, Luan & Zucco, Luciana (2010). *Diversidade Sexual e Género na Escola: Uma Experiência de Extensão no Rio de Janeiro*. *Extensão em Foco*, n.5, 15-23, Curitiba.

Cedaro, José; Boas, Luana; Martins, Renata. (2012). Adolescência e Sexualidade: Um Estudo Exploratório Em Uma Escola De Porto Velho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.32, n.2, 320-339.

Collares, Cecília, & Moysés, Maria Aparecida (2014). Educação na era dos transtornos. In L. S. Viégas, M. I. Ribeiro, E. C. Oliveira, & L. A. Teles (Eds.), *Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?* (pp. 47-69). Salvador: Edufba

Direção-Geral Da Educação (2010). *Afetos e Educação para a Sexualidade*. Retirado em Maio 4, 2021 de <https://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>

Donovan, P. (1998). School Based Sexuality Education: The Issues and challenges. *Family Planning Perspectives*, n.30, v.4, 188-213.

Durães, Mariana (2019). *A Diversidade Deve Começar na Escola? Sim. Caso Contrário, Vamos Continuar a Reproduzir Estereótipos*. Retirado em Maio 4, 2021 de <https://www.publico.pt/2019/08/26/p3/noticia/a-diversidade-deve-comecar-na-escola-sim-caso-contrario-vamos-continuar-a-reproduzir-estereotipos-1884121>

Fernandes, Eugénia & Maia, Ângela. (2001). “Grounded Theory” in Fernandes, Eugénia & Almeida, Leandro (Eds.). *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a Prática e Investigação Psicológicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 49-76.

Fonseca, António (1996). *A tomada de Decisões na Escola – a área-escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.

Fonseca, Laura; Araújo, Helena & Santos, Sofia (2012). Sexualities, Teenage Pregnancy and Educational Life Histories in Portugal: Experiencing Sexual Citizenship?. *Gender and Education*, DOI:10.1080/09540253.2012.695772.

Garaizabal, C. (2010). Transexualidades, Identidades e Feminismos. In M. Missé & G. Coll-Planas (Eds.), *El Género Desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (pp.125-140). Barcelona: Egales.

Giddens, Anthony (2001), *Transformações da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras, Celta Editora.

Grave, Rita; Oliveira, João & Nogueira, Conceição (2019). Desidentificações de Género: Performances Subversivas. *Ex aequo*, n.40, 89-104.

Goldstein, Thaís (2016). A Medicalização E Suas Várias Faces: Obstáculos e Aprendizagens De Um Estágio De Psicologia Escolar. *Entreideias*, v.5, n.2, 7-22.

Gupta, N., Chandak, A., Gilson, G., Pelster, A. K., Schober, D. J., Goldsworthy, R., ... & Fisher, C. (2015). Discovering sexual health conversations between adolescents and youth development professionals. *American journal of sexuality education*, 10(1), 21-39. doi: 10.1080/15546128.2015.1009596

Henriques, Ricardo; Brandt, Maria; Junqueira, Rogério & Chamusca, Adelaide (2007). *Género e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos*. Cadernos SECAD: Brasília.

Justo, J. S. (2005). O «ficar» na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia*, 17(1), 61-77.

Kimmel, Michael (2004), *The Gendered Society*, Oxford, Oxford University Press.

Leite, Rita (2020). *A Importância da Educação Sexual Na Construção Dos Conceitos De Amor e Sexualidade: Um Estudo Com Jovens Adultos*. Porto: FPCEUP.

Lopes, Amélia (2001). *Mal-Estar Docente: Visões, Razões e Soluções*. Porto: Asa Editores.

López, F. & Fuertes, A. (1999). Para compreender a sexualidade. Lisboa: APF.

Macário, R. (2010). Educação sexual em contexto escolar: Outro ano zero?! (Tese de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.

Machado, António (1988). A educação Sexual na Escola. *Planeamento Familiar*, 40, 2-4.

Madureira, Ana & Branco, Ângela (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a Partir da Perspetiva de Professores/as. *Temas em Psicologia*, vol.23, n.3, 577-591.

Magalhães, Maria-José; Pontedeira, Cátia; Teixeira, Ana; Dias, Ana & Guerreiro, Ana (2018). Currículo de Prevenção da Violência de Género: Um Contributo do Programa de Prevenção da UMAR. *Revista de Estudos Curriculares*, v.9, n.2, 108-122.

Matos, Margarida Et Al. (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e Avaliação da Implementação Nas Escolas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, vol. 15, nº2, Lisboa.

Meyer, Elizabeth. 2010. Gender and Sexual Diversity in Schools. New York: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-8559-7>

Moraes, Roque (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n.37, 7-32.

Neves, André; Sadala, Klaudia; Silva, Lolete; Teixeira, Elizabeth; Ferreira, Darlisom & Silva, Fabiane (2015). Representações Sociais de Professores Sobre Diversidade Sexual em uma Escola Paraense. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.19, n.2, 261-269.

Neves, Dulce (2016). Normas Face ao Género e à Diversidade sexual: Mudanças Inacabadas Nos Discursos Juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº82, Lisboa.

Nóvoa, António. (2019). Os Professores E A Sua Formação Num Tempo De Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.3, 1-15.

Osório, L.C. (1992). Adolescente hoje. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Pais, Sofia; Coimbra, Joaquim; Caliman, Luciana; Nunes, Rosa (2020). Medicalização da Educação Escolar. *Educação, Sociedade E Culturas*, 57, 5–9.

Paulos, Rita (2018). *EdSex – Promover a Igualdade Através da Educação Sexual*. Retirado em Maio 4, 2021 de <https://poise.portugal2020.pt/edsex>

Pinto, Paula (2019). *Identidade de Género Nas Escolas: A Direita Tem Medo Da Diversidade?*. Retirado em Maio 4, 2021 de https://expresso.pt/blogues/bloguet_lifestyle/Avidadesaltosaltos/2019-07-23-Identidade-de-genero-nas-escolas-a-direita-tem-medo-da-diversidade-

Piscallo, I.; Searfim, L. & Leal, L. (2000). Representações Sociais da Educação Sexual em Adolescentes. In J. Ribeiro, I. Leal & M. Dias (Eds.), *Actas do 3º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA.

Pontes, Ângela (s.d.). *Promoção do Desenvolvimento Psicosssexual na Adolescência: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção em Meio Escolar*. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

Pontes, A.F. (2011). *Sexualidade: Vamos Conversar sobre isso? –Promoção do desenvolvimento psicosssexual na adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar. (Tese Doutorado)*. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar - ICBAS. Universidade do Porto. 2011.

Quivy & Campenhoudt (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, Ramiro; Dinis Matos (2008). Comportamentos Sexuais e Influência dos Diferentes Agentes de Socialização na Educação Sexual dos Jovens Universitários. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.48, 22-28.

Ribeiro, Marçal. (1990). Educação sexual. Além da informação. São Paulo: EPU.

Rodrigues, Liliana; Carneiro, Nuno & Nogueira, Conceição (2017). Violência Transfóbica: Aproximações Críticas e Horizontes de Resistência. In *Violências de Género*. Universidade de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Santos, Claudiene; Ramos, Maria; Timm, Flávia; Cabral, Daniela & Lobo, Tainah (2008). Diversidade Sexual na Escola e a Homofobia: A Capacitação dos Professores Como Estratégia de Intervenção. Universidade Católica de Brasília.

Santos, Hugo; Silva, Sofia & Menezes, Isabel (2017). Para uma Visão Complexa do *Bullying* Homofóbico: Desocultando o Quotidiano da Homofobia Nas Escolas. *Ex Aequo*, n.36, 117-132

Santos, Sofia (2015). School-Based Sex Education Under the Spotlight of Sexual and Intimate Citizenship: A Focus on Portugal and England. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Seale, Clive (2006). *Researching Society and Culture*. London: Sage.

Serrão, Carla (2009). Práticas de Educação Sexual em Contexto Escolar: Factores Preditores do Envolvimento dos Professores na Promoção da Educação Sexual. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Serra, Claudiana (2017). *Educação em Sexualidade na Escola: Um Projeto com Adolescentes*. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação.

Silva, Paula & Saavedra, Luísa (2009). Género e Currículo: Currículo Formal e Informal. CIG: Lisboa.

Soares, Zilene & Monteiro, Simone (2019). Formação de Professores/as em Gênero e Sexualidade: Possibilidades e Desafios. *Educar em Revista*, v.35, n.73, 287-305, Curitiba.

Sousa, Maria Filomena (2000). *Sexualidade na Adolescência*. (Tese de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.

Sousa, Rita & Trindade, Rui (2013). O Impacto da Saúde Escolar na Comunidade Educativa. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.38, 99-116.

UMAR (2014). *Projeto Art'themis*. Retirado em Maio 5 2021, de <http://artthemis.umarfeminismos.org/projeto/>

UMAR (2016). *CapacitArte: Projeto De Capacitação e Intervenção Em Igualdade de Género*. Retirado em Maio 5, 2021 de <http://www.umarfeminismos.org/index.php/capacitarte>

Vaz, João & Cardoso, S. (1996). *A educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Viana, Clara (2019). *Alunos Querem Educação Sexual Menos Vaga e Mais Interessante*. Retirado em Maio 4, 2020 de <https://www.publico.pt/2019/03/17/sociedade/noticia/alunos-querem-educacao-sexual-menos-vaga-interessante-1865711>

Vieira, Cristina; Nogueira, Conceição; Henriques, Fernanda; Marques, Fernando; Vicente, Filipa; Teixeira, Filomena; Coelho, Lina; Duarte, Madalena; Loureiro, Maria; Silva, Paula; Monteiro, Rosa; Tavares, Teresa; Pinto, Teresa; Toldy Teresa & Ferreira, Virgínia (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. CIG: Lisboa.

Vilar, Duarte; Ferreira, Pedro & Duarte, Sara. (2009). A educação sexual dos jovens portugueses: conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede*, 5, 2-53.

Vilar, Duarte; Marques, António; Carriço, Elisabete & Souto, Elisabete (2008). Educação Sexual em Rede. Associação para o Planeamento da Família: Lisboa.

Vilar, Duarte; Souto, Elisabete (2008). A Educação sexual no contexto da formação profissional. Referenciais de formação pedagógica contínua de formadores/as. Retirado de

http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/a_educacao_sexual_no_contexto_da_formacao_profissional.pdf

Wedge, Marilyn (2015). A disease called childhood: Why ADHD became an American epidemic. New York: Avery.

Weeks, Jeffrey (1995), *Invented Moralities. Sexual Values in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press.

Apêndices

Apêndice 1

Guião de Entrevista

1. O que entende por sexo e género?
2. O que entende por sexualidade?
3. O que entende por diversidade sexual e de género?
4. Na sua opinião, como se manifesta esta diversidade nos/as estudantes do seu quotidiano escolar?
5. Do seu ponto de vista, de que forma a comunidade escolar trata as questões da diversidade sexual e de género?
6. O que acha que os/as encarregados/as de educação pensam relativamente à lecionação destas temáticas em meio escolar?
7. Na sua prática docente, sente-se confiante para abordar estas questões? Como lida com elas?
8. Como caracteriza a postura dos seus pares, funcionários/as e direção escolar em relação à sexualidade e género?
9. Que facilidades identifica na prática docente que permitam trabalhar estas questões?
10. Quais os maiores obstáculos na prática docente face à diversidade sexual e de género?
11. Há alguma modificação ou modificações que gostasse de ver feita no trabalho destas questões? Se sim, qual ou quais?

Apêndice 2.1

I.T. - Para além de dar biologia e geologia, dei muitos anos cursos de formação e profissionais e foi mais uma situação que me levou a achar que era muito importante falar de educação sexual numa perspetiva muito holística com os alunos. Tive alunos com situações muito problemáticas às quais a escola não respondeu da melhor forma e a família também não respondeu. Quando a família não responde tem de ser a escola e andamos aqui neste vai e vem.

Eu gostava mesmo de falar de educação sexual aos meus alunos, tinha prazer nisso e tinha prazer também de falar com os colegas. Levei sempre isto muito a sério porque sempre achei muito importante, porque sou mãe de um rapaz e de uma rapariga e também fui filha, educada de outra forma. Na altura aceitei mas não concordei, e ao tomar decisões vi em mim algumas situações complexas. Saí de casa, fui para outra cidade estudar para a faculdade, e tudo isso me fez pensar que se eu não tivesse um bocado de juízo, tinha corrido mal porque a educação que os meus pais me deram não serviu para nada.

Fui coordenadora do projeto da saúde, em que a C. ajudou, foi uma pessoa sempre muito associada a esta paixão pelos alunos e por ver o melhor deles. Ela mais numa perspetiva higienista e eu mais numa perspetiva comportamental, de felicidade, de prazer, do que é efetivamente a sexualidade. Outros professores também mas foram muito poucos os que colaboraram com honestidade, com vontade, sem se focarem só em escrever no sumário o que tem de se dizer. Acabei por sair da educação para a saúde e dedicar-me à biologia porque senti a necessidade de me reinventar, cansei-me. Esta questão da pandemia também atrasou e retardou tudo.

Entrevistadora – Professora C., pode falar-me sobre a sua visão higienista da sexualidade?

C.G. - Sou licenciada em biologia, com mestrado e estágio em microbiologia em Portugal e na Finlândia. Além do ensino tive sempre seguiu sempre a vertente científica. Entretanto, andei por várias escolas e nesta última conheci a professora Isabel, ficamos muito amigas, e depois vire-me para o ‘sexo’ com ela, como costumamos dizer (*risos*). Fiz as formações do PRESS com muito gosto e participei em tudo que há do projeto de saúde. Gosto muito, estou muito ligada à saúde.

Entrevistadora – Gostava de perceber o entendimento que têm do conceito de sexo e do conceito de género.

I.T. – Para mim, a perspetiva de sexo é muito holística. Quando falamos de sexo, de facto, eu lembro-me primeiro de ser rapaz ou rapariga, mas isso é o ancestral. Posso também associar ao ancestral 2, que é a relação sexual. Neste momento já não penso assim. Quando falo de sexo falo de pessoas que se relacionam independentemente do género, conforme a sua orientação de prazer, o seu objeto de prazer. Todo o corpo é sexualizado. Quando falo com os alunos, com os meus filhos ou comigo própria é neste sentido. Eu sei que enquanto professores não podemos tentar incutir ideias aos alunos, mas eu acho que a forma como vemos a sexualidade, é como a passamos para os outros. Portanto, muitas vezes o que acontece é que o professor continua a estar dentro da sua cápsula de como vê o sexo, o género, e depois é difícil passar uma informação que ele não sente. O sexo é a pessoa, está intrínseco a nós. Costumo dizer aos meus alunos que a identidade não é só o nosso nome, temos uma identidade muito grande, dentro da família, dentro de um país, dentro de muitas coisas e, portanto, também temos uma identidade sexual que é variável o tanto que é possível. Cada um vai vivê-la consoante lhe dá mais prazer dentro dos valores universais que subentendem que não devemos ir contra a felicidade do outro. Claro que ao tentar passar esta perspetiva utilizo outra linguagem, outro tipo de atividades porque se eu falar assim eles começam a bocejar e a dizer que estou a delirar (*risos*).

C.G. – Nas minhas aulas, quando começo a falar destes assuntos, sobretudo quando utilizo as atividades do PRESS, faço um ‘brainstorming’ antes. Quando falamos de ‘sexo’, no geral, eles acham sempre que é a relação sexual, portanto eu tenho de começar por desconstruir esta ideia. A identidade de género que agora está bastante na moda e a maior parte ouve falar, vê nas redes sociais, mais concretamente não sabe muito bem o que quer dizer. Só sabem dizer que há meninos e meninas e pouco mais. Então eu confronto-os com outras realidades. Com as realidades psicológicas, genéticas, fisiológicas, até no caso dos hermafroditas. Acho muito estranho, não sabiam que isso existia no ser humano. Em algumas idades consegue-se fazer mais atividades ou abrir mais a mentalidade. Eu celebro o Dia Mundial da SIDA todos os anos, com palestras, e vou às faixas etárias todas, desde o 5º até aos mais velhos. Com os mais pequenos tem de ser diferente, apesar de mostrarem ter um bom *feedback* de casa e já não acharem estranhos os termos que se utilizam, a maioria não percebe, ficam muitos envergonhados e acham que eu sou uma ‘bruxa’ (*risos*) porque estou a falar de coisas que não devia e então tenho de os conquistar nesse aspeto. Os mais velhos já é por outra perspetiva porque estão na adolescência, já querem

namorar, já têm algum à vontade para me perguntar situações. Estamos a perceber que, em pleno século XXI, com tanta informação que corre, há dúvidas quanto à gravidez, não há proteção nenhuma quanto a doenças sexualmente transmissíveis, IST's é algo que não existe na cabeça dos miúdos e nós temos que chocar. Eu choco as minhas turmas quando tenho oportunidade, depois de os conquistar, de me conhecerem, mostro-lhes as IST's com imagens e é aterrador. Por mais que eu fale há miúdos que acham que não se passa nada.

Eu acho a nível da sociedade há uma maior abertura do que há uns anos atrás, não há necessidade de as pessoas mentirem, mas claro que as condicionantes morais, familiares, religiosas ainda restringem muito as pessoas. Mas, de uma maneira geral, abriu-se o tema.

I.T. – Falamos de adolescentes e jovens letrados e a perspetiva que eles têm de sexualidade ainda é muito fechada, muito idêntica à dos pais, como a que eu recebi. Só se prevarica mais, mas não sei se o prevaricar significa mais felicidade ou mais prazer. Significa mais promiscuidade e menos amor, menos paixão e menos afeto.

C.G. – Mais frustração depois.

I.T. – Isto tem mesmo de começar a ser mais falado na infância, na adolescência. A pessoa identificar o seu corpo, gostar do seu corpo, proteger o seu corpo, mas não só do ponto de vista físico, proteger do ponto de vista psicológico. Eu digo sempre aos meninos para fazerem aquilo que lhes vai dar gosto, mas para se lembrarem que há gostos que depois podem ser desgostos e cujos desgostos não se apagam com uma borracha.

Neste momento o que se verifica é que os casais continuam infelizes na sua sexualidade, continuam a procurar apoio relativamente à sua infelicidade. Se antes viviam infelizes e infieis (*risos*), hoje tentam viver um bocadinho mais felizes, procurar mais a sua felicidade, ou se separam ou procuram ajuda. Os adolescentes, sobretudo as raparigas, continuam a chorar baba e ranho pelos corredores, também porque muitas vezes vinculam a sua vida à parte do namoro. Um namoro que não é para conhecer, que é para casar, para ter sexo ou para mostrar às amigas que já têm uma relação. Tudo isto ainda é muito cultural. É uma procura incessante de qualquer coisa que não é felicidade. Claro que os media têm muita culpa nisto, porque quando um jovem vai para um computador e vai procurar por sexualidade aparece-lhe pornografia. Então ele vai identificar a sexualidade com a pornografia. A pornografia já sabemos que é algo muito virtual, eu digo aos meus

alunos que aquilo não é real. Eu falo disto quando falo com mais velhos. Eu tenho a perspetiva de falar com mais velhos porque tive vários CEF's, portanto, miúdos pelo menos com mais de 15 anos. Com os pequeninos também tem de se falar, mas falar de outras coisas como a capacidade de dizer 'não', a capacidade de gostar de si próprio, a capacidade de sermos todos diferentes, a capacidade de cada um encontrar aquilo que gosta e não aquilo que o outro gosta. Isto é importante e não precisamos de falar sequer de sexo. Eu digo aos meus colegas que, dentro da idade mental que os alunos se encontram, eles podem ensiná-los a serem assertivos e felizes. Eu recordo-me da primeira vez em que um professor me falou qualquer coisa sobre sexualidade. Era só reprodução e eu recordo-me que ele próprio elegeu uma postura tensa. Isso trava a comunicação. As pessoas não falam. Se repararem, num namoro as pessoas não falam de sexo. Fazem sexo de trás para a frente e ninguém fala, ninguém diz 'estou-me a sentir bem', 'não estou', 'não gosto', 'não quero'. Eu tenho miúdas que me disseram que fizeram coisas que não gostavam. Por isso é que gosto muito de praticar com os miúdos a prática simulada de como podemos comunicar. Temos de aprender a dizer 'não' e a dizer 'sim' também. Eu já dei sexualidade só a rapazes e depois só a raparigas, e as raparigas falam muito mais. Os rapazes também falam e aquilo que fazem muitas vezes não é por mal, é porque não sabem. Eu gosto muito de falar com os miúdos e eles de falar comigo. Já aprendi muito com eles porque, felizmente, nunca vivi situações que alguns deles já viveram. Temos de saber ouvir os nossos alunos. Ter cuidado com a forma como eles nos percebem, porque isso trava-os logo. Depois a linguagem deles é uma linguagem que gosta de ofender os professores, e temos que saber muito sobre isto. É preciso tirar o curso.

C.G. – Uma das atividades giras do PRESS que tu nos ensinaste é aquela do calão para os órgãos genitais e é muito engraçado porque dizem sem problemas, mas os outros têm medo de dizer, então eu digo 'escrevam'. Eles escrevem e nós escrevemos no quadro os nomes todos. Eles ficam todos espantados. Essa atividade é ótima. Nós depois damos o nome correto, o nome científico.

I.T. – Mas repare, eu não aprendi isto sozinha. Ensinaram-me. Por isso é que eu digo, enquanto andarmos a fazer de conta que brincamos à sexualidade, não vamos a lado nenhum. A lei já mudou tanto e nada é correto. E não é porque tem de ser gente que goste. Eu não posso obrigar um diretor de turma a falar de sexualidade quando ele me diz mesmo 'mas eu não me sinto à vontade'. Então ele vai pelo caminho mais fácil. Pelos vídeos, que

não servem para nada (*risos*), uns PowerPoint's que para nada servem, porque na realidade o que eles querem falar é o que lhes vai na cabeça. É perguntar 'ó stora, e isto?', 'ó stora, e aquilo?'. A partir do momento em que nós é que lhes damos a matéria, eles dizem que não querem saber daquilo para nada. Eles querem falar deles. Enquanto um tem mais à vontade para falar, outro não tem, mas também pensa assim e diz para ele próprio 'deixa ver o que vamos falar sobre isto'. Eles perguntam é muito a nossa opinião, e eu digo-lhes que a nossa opinião não conta para nada. Eu não falo do que penso como opinião, eu falo e vocês é que têm de saber a vossa opinião, vocês é que têm de a criar e estruturar, sempre com o fundamento dos valores universais do amor, da paixão, do respeito. Parece que tudo evolui menos a sexualidade.

(...)

Eu às vezes digo aos meus colegas 'vocês não se esqueçam, temos que falar um bocadinho, fazer esta abordagem do PRESS' e eles dizem 'ó I., a canalha está farta disto', eles perguntam logo 'outra vez?'. E eu digo-lhes 'pois dizem, sabem porquê?', 'porque é outra vez falar de gravidez, de preservativo, DIU, etc., a questão hormonal, o ciclo menstrual, a abstinência... eles não querem saber disso para nada. E, por outro lado, as doenças. Parece que só falamos de tudo o que é mau. Violações também. É importante falar, mas há tanta gente que deve ser violada e nem porquê, e nem sabe se foi realmente, porque pode entrar numa negação. É uma coisa que às vezes só se sabe mais tarde. Mas é por isso que os alunos não querem falar de 'sexo', porque é vira o disco e toca o mesmo.

Entrevistadora – Que entendimento têm do conceito sexual e de género?

C.G. – De um ponto de vista biológico, da diversidade sexual fazem parte os masculinos, femininos e hermafroditas. A nível genético, pode haver também alterações que condicionam isso. A nível da identificação de género, eu posso até ser feminina cromossomicamente, fisiologicamente, e não me identificar com o sexo que tenho por várias razões, o crescimento ou fases da vida, ou um sentimento que já nutro desde tenra idade. Algo que já foi tapado ou colmatado durante muitos anos e depois foi-me revelado quando eu já me sinto adulto o suficiente ou com autonomia suficiente para assumir que não é bem aquilo que eu vejo ao espelho. Muitas vezes há quem corra uma vida completa sem conseguir ter essa autonomia.

Entrevistadora – E no dia a dia com os alunos de que forma é que conseguem identificar essa diversidade sexual e de género?

C.G. – Há alguns alunos que acompanhamos há mais tempo, desde mais pequenitos até mais crescidos, e é fácil às vezes perceber, mas como é óbvio não me compete a mim assegurar que a criança vai ter esta ou aquela tendência. Desconfio, e às vezes converso até com os colegas, e vemos também pela recetividade que os outros meninos têm. E às vezes não tem nada a ver, às vezes são fases, porque as fases hormonais também condicionam muito a nossa condição, a nossa expressão. Os miúdos são muito cruéis nesse aspeto. Tenho alguns alunos que acabaram por se identificar e assumir mais tarde, nós desconfiávamos quando eram mais pequenos, outros não, e esses alunos que se assumem normalmente são um bocadinho castigados. Ainda há muito preconceito. Tive uma vez uma turma com muita diversidade de alunos que tinha essa situação com rapazes, essa situação com meninas e eles davam-se muito bem, ligavam-se muito bem. Eu adorei aquela turma porque eles miúdos realmente especiais, mesmo os outros ditos ‘normais’ lidavam bem com eles todos. De uma maneira geral, não é verdade. Continuam a ser ostracizados.

I.T. - Nós temos que pensar o que é a identidade e o que é a orientação. Nesta identidade pesa como é que eu me identifico. Se enquanto homem, se enquanto mulher. Eu identificar-me com um homem significa que todos os meus comportamentos, e não só o vestir, se identificam com os comportamentos que supostamente estão mais associados ao sexo masculino. Por exemplo, eu identifico-me como uma mulher e os meus comportamentos vão muito ao encontro do estereótipo daquilo que compete às mulheres, ou identifico-me com o contrário e fujo ao estereótipo. Quando há uma mudança destes comportamentos, as pessoas pensam que aquele/a se identifica ou se orienta para o prazer com o mesmo sexo, o que não significa nada disso. Eu posso identificar-me mais com atividades associadas àquilo que dizemos que é de rapaz ou ao contrário, mas gostar de ser a pessoa que eu sou. Eu tenho de varrer dos alunos os estereótipos. Uma menina pode continuar a sentir-se menina, rapariga, mulher, pode orientar a sua vida sexual tendo como objeto de prazer o homem, por exemplo, mas gostar de ter atividades associadas ao masculino. Reparem que muitas vezes uma executiva para manter respeito passa a vida de calças e blazer, com jeitinho até põe uma gravata. Ela não é homem, mas para manter aquela identidade que é estereótipo de homem ela põe-se assim. E se for de minissaia, ela

está lá porque é ‘boa’. Um rapaz pode gostar de cor-de-rosa, uma rapariga pode gostar imenso de jogar futebol. Um rapaz pela sua delicadeza até na educação pode gostar de ballet, mas isso não significa que é ‘maricas’ como os alunos dizem. A orientação é para onde vai a nossa paixão, o que é que nos faz bater o coração, o que é que nos faz alterar o nosso comportamento, o que é que nos faz à noite arranjarmo-nos porque vamos estar com aquela pessoa. E depois há uma coisa que digo muito sobre a orientação. Não há que ter medo de estar com alguém que tenha uma orientação ou uma identidade diferente, mas dentro disso nós não gostamos de todos. É o enamoramento que faz a paixão, é isso que faz uma pessoa se focar na outra. Portanto, vocês podem estar todos juntos, ter uma pessoa com uma orientação diferente como ter uma pessoa negra, ou branca ou amarela. E depois também refiro uma coisa. Ter experiências homossexuais não significa que nós sejamos homossexuais.

C.G. – Aliás, acho que a última tendência de estudiosos é que passamos por fases diferentes ao longo da vida e a bissexualidade está muito inerente.

I.T. – E dizem-me muito que as pessoas que têm uma identidade de género diferente gostam muito de mostrar, de se pôr a jeito. Pois claro que põem, e porquê? Porque são grupos pequenos. É necessário, são os grupos os sindicalistas, os que avançam. Até temos de ter mais respeito por eles porque são os que corajosamente até se expõem a mais para poderem salvar aqueles que não se conseguem expor. São os representativos de.

Também falo muito com eles sobre o ‘belo’ e o ‘feio’. Eles têm muitas frustrações por causa das novelas, dos *Big Brother*’s, e ficam com certas ideias de corpos.

Tenho uma coisa muito importante para dizer. Eu e a C. estamos numa escola problemática, uma escola TEIP, que agora é muito mais serena, e falei sempre com os alunos e nunca tive um pai que tivesse-me dito a mim ou enviado ao diretor de turma uma mensagem de que não gostou daquilo que foi feito.

Entrevistadora – Mas consideram que os pais podem ser um obstáculo no trabalho da educação sexual?

C.G. – Eu já tive a experiência, não diretamente, porque foi o Diretor que apanhou com as reclamações... por exemplo, nas palestras, como eu faço a execução da colocação do

preservativo para a proteção das IST's, houve pais que foram lá falar ao diretor que não achavam nada bem eu estar a mostrar um preservativo às crianças.

I.T. - Nós já tentamos fazer com pais, mas os pais não aderem. É muito difícil. Já conseguimos, mas foram poucos. É muito complicado. É uma coisa que a mim me entristece bastante.

C.G. – E foi à noite, depois do jantar, numa hora que desse para vir toda a gente. Saímos de lá à meia-noite e ainda assim a maioria não aderiu.

E acho que às vezes até as mulheres, de uma maneira geral até gostariam de ir, as mães, porque nós normalmente somos mais curiosas, e muitas vezes os maridos se sabem qual é o tema não querem que elas vão.

Entrevistadora - E os professores e os funcionários?

I.T. – Os professores gostam de tirar formação. As formações foram muitas e eu vou dizer uma coisa para perceber: formações gratuitas. Dei a muitos professores e o que eu sinto é que eles participavam super bem, faziam trabalhos práticos excelentes para depois aplicar com os alunos, gostavam de falar sobre o assunto. Mas depois, se não alimentarem a ideia, como se costuma dizer, ela vai desmoronando. Também os professores hoje em dia são chamados para quase tudo e as pessoas cansam.

Não acredito em sessões esporádicas, se bem que há atividades de comemoração importantes, da SIDA, da violência doméstica, da violência no namoro, do dia do namoro, etc., mas não chegam. Portanto, a meu ver, os miúdos deviam ter um professor que fosse deslocado durante o ano para ir às turmas todas, todas as semanas, para falar nesta abordagem, até porque depois os alunos acabam por nos conhecer e gostar de nós também. Claro que também mexe com a parte económica e, portanto, o mais fácil é responsabilizar um diretor de turma, só que nem sempre tem tempo. É chamado para tudo. Nós, professores, também não podemos estar bem em tudo.

c.g. - Nem todas as vertentes, e hoje em dia somos muito chamados. É na parte social, psicológica...

I.T. – (...) E não é numa formação de 15 horas ou de 20 horas que a pessoa a partir de ali vai ficar um especialista e apaixonado, ou pegar em atividades e dar a volta, porque isto é uma coisa muito grande, muito ampla.

C.G. – Querem que o ensino seja uma caridade e é muito complicado.

Entrevistadora – E quanto a facilidades? O que encontram?

I.T. - A minha facilidade é aquela que legitima, é a lei. Porque quando as pessoas me diziam que podia vir um pai reclamar, eu justificava pela lei 60. É ela que tu mostras e dizes que se não está bem, para fazer queixa ao governo. Tens é de ter cuidado com o que dizes. A mim ninguém me impede de dar sexualidade, eu faço o que me compete na qualidade de professora e de funcionária pública do ministério da educação. A lei determina que sejam dadas X sessões de sexualidade por ano a X alunos e é vinculativa. Depois a facilidade também depende da escola e nesse aspeto o nosso diretor nunca nos impediu nem nos disse para ter medo. Confia. O relacionamento entre os professores também é bom. Há professores que pegaram nisto, a C., a professora de Educação Física, a colega de História, muitos. Também já se verifica que alguns professores estão sensíveis, a dramas dos namoros, por exemplo. Já me procuram para falar disso. Outra coisa que facilitou foi, dentro da lei, termos uma equipa dos centros de saúde. No geral não funciona, mas para casos isolados vai funcionando. Em situações complicadas, de violações, maus-tratos, etc., as enfermeiras conseguem ter acesso aos processos dos meninos.

Entrevistadora – que melhorias apontariam?

I.T. – a retaguarda familiar.

Apêndice 2.2

- Que entendimento tem do conceito de género e do conceito de sexo?

- O sexo, grosso modo, é aquilo que, a partir de uma visualização à nascença, permite identificar as pessoas como sexo feminino ou sexo masculino. O género é mais uma construção realizada, tem cariz social e cultural e, portanto, não há necessariamente uma correspondência entre o género e o sexo.

- E relativamente a sexualidade?

- Sexualidade é um campo vasto que integra vários aspetos. Se falarmos em termos temporais, podemos dizer que a sexualidade está presente praticamente desde que nascemos até ao final da vida, com investimento em determinadas zonas corporais que vão sendo mais focadas numas fases do que noutras. É uma vertente da vida humana muito ampla, muito dilatada no tempo e que se reveste de várias formas de manifestação. Umás vezes podemos falar da sexualidade tentando classificá-la, tentando arrumar as pessoas dentro do masculino, feminino e do outro que não está completamente definido. Por outro lado, em termos de solicitação sexual, podemos falar de outros conceitos, de outros aspetos.

- E quanto à temática da diversidade sexual e de género qual é o entendimento que tem?

- Podemos falar de masculino, feminino, hermafrodita, intersexo, de homossexualidade masculina e feminina, heterossexualidade, transgénero, enfim, e outros conceitos. É uma linguagem assim um bocadinho redutora, porque eu acho que há aqui várias zonas. Não é branco e preto apenas, há vários cinzentos, vários azuis, digamos assim, portanto falar da sexualidade é falar de muitas coisas diferentes.

- Consegue ver de que forma esta diversidade sexual e de género se manifesta nos seus alunos?

- Nós podemos ter impressões e a partir das impressões construirmos representações um bocadinho mais elaboradas. Do que eu fui vendo, há assim determinados traços que os miúdos manifestavam que poderia pensar que se trataria de homossexualidade. Não sei

distinguir mais do que isso, mas pelo que eu fui vendo ao longo do tempo não posso dizer que os comportamentos dos miúdos, as suas atitudes, a maneira como se relacionam com os outros, não consigo dizer que atualmente são mais desinibidos. Eu acredito que, muito para além daquilo que se vai manifestando e é observável, haverá muitos mais comportamentos do tipo homossexual e outros. Na escola nota-se que há uma certa contenção. O que também fui verificando, nos primeiros anos em que dei aulas, houve miúdos que ao ser rotulados como homossexuais eram um bocadinho mais ostracizados. Não havia tanta tolerância, tanta abertura e tanto conhecimento como atualmente. Não quero dizer que com isto a ostracização tenha desaparecido, mas há muito mais abertura, muito mais tolerância pela parte dos alunos. Até a abordagem que era feita pelos professores era mais tímida ou até não existia e hoje é mais fácil abordar essas questões. Então na filosofia isso acontece, há muita potencialidade para isso acontecer, tentando levar ao debate e ao diálogo e à reflexão crítica. Eu acredito que a reflexão entre os pares é muito importante. Mais do que o professor estar a debitar o que se deve ou não deve fazer, que temos certos direitos, é muito mais importante inteligência, tato, muita sensibilidade para conduzir as coisas de forma a que os pares sejam formadores uns dos outros. É mais impressionante, mais continuado, um tipo de formação que se faça através dos pares, de um diálogo conduzido na aula, de um debate que se faz, de um filme que se escolhe para ser analisado é muito mais interessante do que não sei quantas teorias ou doutrinações acerca desse assunto. Porque se há um que é mais retrógrado, há muitos outros que são mais abertos e que até têm uma certa aceitação porque são vistos como alunos capazes, boas pessoas, bons alunos, etc., que fazem passar essa mensagem.

- Houve algum momento da sua prática profissional em que estivesse ligada ao trabalho destas questões?

- A escola em que eu estava tem uma articulação com o centro de saúde e todos os anos há uma formação feita pela parte das enfermeiras e depois nós continuamos a temática. Por exemplo, na celebração dos direitos humanos normalmente nós escolhemos temáticas que tocam os direitos a diferentes níveis.

- Sente-se confiante a abordar estas questões?

- Sim, acho que sim. Coisas mais melindrosas não dou hipótese porque também acho que há muito mais pessoal, então, eventualmente, poderá ser conduzido para uma conversa mais particular. Mas sim, daquilo que se pode tratar sem interferir com a intimidade de cada um, sim.
- Enquanto professora que facilidades considera existirem para o tratamento destas questões?
- Na abordagem que partilhávamos com as enfermeiras do centro de saúde procurava pôr-se o enfoque no apoio que eles podiam colher no centro de saúde, nomeadamente no planeamento familiar, recurso a preservativos e a outros produtos. Às vezes encaminhava para aí, procurava dar a informação de que existem essas estruturas que podem funcionar como apoio.
- E relativamente a obstáculos?
- Por parte dos alunos, não. Acontece que muitas vezes se a conversa for muito científica eles desinteressam-se e não querem saber. Querem é saber de outras coisas e eu presenciei isso várias vezes. Não tanto com alguma formação que eu estivesse a dar, mas com pessoas que às vezes convidávamos para fazer esse tipo de sessões. Não gostam muito de falar da intimidade. Por isso é que eu acho que é importante muitas vezes a escola criar grupos de pares que poderão fazer acompanhamento de algumas questões porque com os professores é aquilo que se passa com os pais também, não se diz tudo. Às vezes há dúvidas e por isso é que acho melhor encaminhá-los para determinadas estruturas de apoio. Agora, diretamente nunca tive nenhum aluno que me viesse pedir ajuda nesse sentido. Pode surgir um obstáculo na abordagem dessas temáticas se os pais forem assim um bocadinho ‘caretas’, se não entenderem muito bem e acharem que estamos a interferir num campo que não nos diz respeito. Acho que todos os professores tinham um bocadinho de receio disso e de abordar as questões de forma muito direta. Tinha de se contornar um bocado, ir para os filmes, usar uma linguagem mais formal para que a mensagem que chegasse a casa não fosse deturpada.
- Teve conhecimento de alguma situação com algum pai?

- Na escola eu soube e até não foi há muito tempo. Algum desagrado por parte dos pais na abordagem dos miúdos mais pequenos. Desde há muito tempo que existia este plano para abordar estas questões em articulação com o centro de saúde, mas não só e lembro-me que houve uma reação na altura por parte de alguns dos pais dos miúdos, acho que do 7º ano.

- E os funcionários e a direção escolar como são no tratamento destas questões?

- Dos funcionários eu não tenho conhecimento. Quer dizer, em algumas senhoras funcionárias noto que têm algumas preocupações com alguns comportamentos que vão observando nos intervalos, demasiado próximos. Portanto, fazem algum juízo e às vezes procuram dar aqueles conselhos à bruta, que lhes parecem adequados. Acho que é mais preocupação do que preconceito. Em relação à direção escolar, sempre houve muita abertura para tratar destes assuntos, sem ser de uma forma sensória, sem censura. Temos até alguns casos de miúdas com problemas de gravidez e sei que num deles a direção chamou a mãe para tentar mostrar que era um problema na idade em que ela estava e que iam tentar resolver o assunto. Isso aconteceu muitas vezes. Os pais dirigiam-se à escola e falavam sobretudo com a subdiretora que tem muita abertura para isso. Houve uma aluna que engravidou e depois tivemos de arranjar um esquema para ela dar de mamar à criança. Já não é tanto sexualidade, mas algo que decorre da sexualidade. Isto para dizer que há assim alguma abertura e preocupação com o tratamento das questões.

É uma escola que está inserida no meio dos bairros e aparecem muito estas questões, assim como a violência no namoro que, mesmo sendo uma questão transversal a todos os grupos, há determinados meios que são mais propensos a que isso seja encarado com naturalidade. Com muita facilidade aceitava-se palavrões, tratar mal, umas estaladas... era normal. Por isso, há que desmistificar. Sempre tivemos muito presentes este tipo de questões. Mais do que falar, arranjar um esquema didático para levar até aos alunos. Tínhamos uma parceria com o plano i e quando era possível tínhamos também uma parceria com um grupo de juristas. Foram várias vezes à escola e era precisamente sobre a violência no namoro. Aquilo era uma cena teatralizada e os miúdos participavam porque eram eles que tinham os papéis, os textos, e depois aquilo era uma espécie de julgamento e os nossos parceiros apareciam mesmo fardados. O foco era a violência, mas também o entendimento de que um “não” é um “não”. Com o plano I, tínhamos sessões agendadas que depois com a pandemia ficaram por fazer.

- E em relação a melhorias?

- É preciso continuar, mas os programas do centro de saúde pecam um bocadinho por serem muito técnicos e não aprofundarem mais a vertente da vivência e da humanização da sexualidade. Não é só um ato, é mais qualquer coisa. Um enriquecimento desse ‘mais qualquer coisa’. Isso continua a faltar, se calhar precisamos de mais psicólogos com outras visões e outras ajudas importantes.

Apêndice 2.3

- Qual a sua percepção de sexo e de gênero?

- Neste momento, com a informação toda que já temos, já não é a mesma que seria há uns anos. Com as faixas etárias que vou trabalhando, cada vez mais me vou apercebendo que, até para eles, a percepção já não é a mesma. Por isso, já não podemos falar em sexo feminino e sexo masculino como antigamente faríamos esta distinção. No outro ouvi uma sexóloga a falar e nesse momento ela estava a referir-se aos órgãos genitais do homem e da mulher e não se referiu a homem e mulher, referiu-se a pessoa. Se for a pessoa que tem um pénis, ela podia ter dito homem, mas realmente já não significa que tenha de ser um homem que vá ter um pénis. Pode ter sido alguém que foi operado. Começo mesmo a achar que é um campo tão vasto e tem de se fazer tanta investigação porque está em constante mudança que me sinto muitas vezes já desatualizada. Através dos meios de comunicação nós vamos ouvindo a informação e surgem termos novos. No outro dia ouvia que já não é LGBT porque já tem um “I” no fim. Daí que a minha percepção, respondendo à pergunta, deixa de ser muito clara. Eu própria sinto-me às vezes confusa em relação a uma coisa e outra. Tem a ver com aquilo com que a pessoa se identifica, pode não coincidir com a sua genitália.

- O que entende pelo conceito de sexualidade?

- Sexualidade é quando duas pessoas iniciam a sua vida sexual, quando encontram um parceiro e começam a descobrir a sua vida sexual que pode depois, dentro dessa descoberta, ser de vários atos que não têm de culminar num ato sexual total, numa penetração, por exemplo. A vida sexual das pessoas começa na intimidade, sejam dois homens, duas mulheres, um homem e uma mulher, seja quem for. Começa a partir do momento que essas pessoas estipulam determinada intimidade, uma coisa que passa para além da amizade.

- O que lhe suscita diversidade sexual e de gênero?

- Não me faz confusão nenhuma. Penso que não sou uma pessoa extremamente informada como lhe dizia mas sinto que estamos cada vez mais com um tema em cima da mesa que é ‘inclusão’ e que esta diversidade faz parte deste grande tema. As pessoas quando falam em inclusão, muitas vezes só falam em inclusão racial, pelo tom de pele, e esquecem-se que este é um tema que faz parte da inclusão. Sinto que há muito preconceito, ainda. Sinto que esse preconceito ainda está disfarçado, camuflado, que as pessoas dizem que são

recetivas, que o verbalizam, mas que não o sentem dessa forma, porque se tiverem um caso desses na família não conseguem aceitar e realmente não se sentem bem com isso.

- Remetendo à sua prática quotidiana, como é que consegue identificar esta diversidade sexual e de género nos seus alunos?

- Eu sinto que há, por parte dos alunos, uma vontade de confrontar os professores com o assunto, mas como se ele fosse polémico, para suscitar em nós reações. Quando percebem que não conseguem obter de nós uma reação e que encaramos tudo com naturalidade, o assunto morre. Os alunos, de certa forma, estão muito à vontade já. As raparigas estão mais à vontade com o assunto quando se fala em homossexualidade do que os rapazes. Os rapazes são mais preconceituosos ainda. Por exemplo, uma das questões que eu me lembro que eles tentavam abordar comigo era se eu via a série ‘sex education’ e eu disse-lhes que sim, só que acho que também não é adequada à idade deles. Só seria adequada à idade deles se a vissem com um adulto por perto a explicar, a justificar algumas coisas. Acho que assim faz sentido, mas também percebo que é intimidatório estar com um pai ou com uma mãe a ver aquela série. Tal como os aconselhava, quando tivessem dúvidas, que não fossem partilhar com o pai ou com a mãe, mas se tivessem um irmão mais velho ou uma tia, ou um tio, ou um primo, alguém adulto com quem fossem capazes de conversar e partilhar sobre as primeiras experiências porque começam com essas idades a iniciar a vida sexual e depois têm muitas dúvidas. Lembro-me de lhes mostrar um filme que fazia parte do programa, era mesmo para a idade deles. O filme era interativo e tinha vários momentos de pausa para os alunos decidirem o que é que acontecia. Por exemplo, um casal hétero de dois amigos que iam estudar para a casa um do outro e começavam a envolver-se e decidiam começar a namorar. Na vez seguinte decidiam que iam levar a relação para outro patamar. Aí fazia uma pausa no filme e eles tinham de tomar a decisão. Elevar a relação para outro patamar, mas não tinham preservativos. Avançavam ou não? Tinha o ‘sim’ ou o ‘não’ e consoante a resposta que eles dessem, vinham as consequências de uma ou de outra resposta. Eu lembro-me que tinha na turma meninas que, apesar de não haverem preservativos, elas diziam ‘sim, avança’. Por isso, não estavam informadas. Na altura, ao escolhermos o ‘sim’, a informação veio toda e elas disseram ‘sim stora, nós sabemos’, mas eles descreiam muito e achavam que só uma vez não ia ter mal.

- Sei que teve a disciplina de cidadania a seu cargo, ainda tem?

- Não, este ano não sou diretora de turma, mas os diretores de turma têm até ao 9º ano e no secundário já não funciona. Sexualidade é uma das temáticas da disciplina de cidadania.

- Que temas é que trabalham?

- São os temas definidos pelo ministério da educação. Tem muitos vídeos para eles verem, mas tem muito a ver com a prevenção, com os métodos contracetivos, é muito por aí. Não aborda outras questões nem dá ferramentas aos professores para que saibam abordar. A minha formação é em artes visuais. Que formação tenho eu quando me vejo pela primeira vez com uma direção de turma para lhes dar este tipo de informação? E temos outra questão, temos outro lado que é os pais. Os pais podem-se opor a terem uma professora a mostrar um vídeo destes aos filhos e a falarem estes assuntos, porque podem ser os pais a querer ter este tipo de conversas em casa.

- Recorda-se de algum exemplo com algum encarregado de educação?

- Não, mas o diretor do colégio onde eu na altura estava, quando a filha dele ainda lá estudava, disse que à filha dele ninguém ia ensinar nada relativamente a sexualidade, porque esse era um assunto que ia ser trabalhado em casa por ele. Por isso, há pais que pensam realmente desta forma. Eu sou uma professora com 36 anos, mas e uma professora com 56 anos? Um professor com 66 anos? Como é que vai trabalhar a disciplina de cidadania?

- Nunca beneficiou de uma formação específica dentro da área da sexualidade?

- Não, só se forem os professores a procurar essa formação. Eu não a procurei, tive necessidade de fazer outro tipo de formações, porque é um tema, no meio de outros tantos, numa disciplina que tem 45 minutos semanais. Sendo a minha área de formação as artes visuais, fui fazendo outro tipo de formações muito mais direcionadas para a minha área, mas geralmente os professores não têm formação. Eu trabalho num colégio privada e é uma realidade muito diferente da escola pública.

- Têm parcerias com centros de saúde, com associações, ...?

- Não.

- Então a única forma através da qual conseguem chegar aos alunos é mesmo através dessa disciplina específica?

- Sim, e às vezes com os professores a terem que bater o pé junto da direção pedagógica e a dizer ‘mas isto faz parte do currículo e nós temos que trabalhar’. Eu fui uma das professoras que disse ‘eu tenho de trabalhar um bocadinho isto com a minha turma’, porque se não a direção pedagógica pede que isto seja contornado, porque estamos a falar de uma direção pedagógica com mais de 60 anos.

- E os professores como lidam com estas questões?

- Professores da minha faixa etária, lidam bem. Professores mais velhos também têm dificuldade em lidar. Eu continuo a achar que a faixa etária aqui faz muita diferença. Tem a ver com a questão da geração.

- E relativamente aos funcionários?

- Os funcionários às vezes mostram dificuldade em lidar com as coisas pela forma como se dirigem a elas. Do género, imagine dois alunos que estavam na parte de trás da escola e até estavam nos beijinhos e assim mais envolvidos. Quando vêm até nos dizer o que estava a acontecer, não têm aquele cuidado de não dizer em frente a eles, vêm fazer ‘queixinhas’ a dizer que estavam aos amassos. E é a forma como se dirigem, é aquela falta de tato mas isso tem a ver com a pessoa em si, depende muito de funcionário para funcionário.

- Enquanto professora, sente que ocupa um lugar privilegiado no trabalho destas questões? Sente que é um lugar importante na escola e na sociedade no trabalho do tema?

- Muito.

- E que facilidades encontra?

- Eu posso não conseguir chegar ao meus 26 alunos, mas se eu conseguir chegar a 1, já fiz toda a diferença, e sei que há sempre 1 ou 2 a quem eu vou conseguir chegar. Aí o meu dia está ganho. A ambição é que não pode ser chegar aos 26. Eu quando mostro aquele vídeo, e quando passo a ideia de que penso de uma forma, eu não posso impor o meu ideal, o meu estereótipo de vida, aos meus alunos. Eu tenho de ser imparcial sempre, mas se eu conseguir, de alguma forma, formá-los para vários pontos de vista, apresentar-lhes vários pontos de vista, e que todos eles estejam corretos, eles podem escolher um deles. Basta trabalhar a parte emocional. Nestas idades, desde o 9º ano até ao secundário, se eles tiverem ferramentas para trabalhar a inteligência emocional, eles vão conseguir lidar melhor com o fim de uma relação, por exemplo. Vão terminar com o namorado, não

vão querer estudar, é o fim do mundo. Ou as meninas que não têm roupa para vestir, tudo lhes fica mal, são feias... cada vez mais sentem que têm de seguir aquele estereótipo de mulher, vestirem-se daquela forma, ou seja, há uma desconstrução que tem de ser feita em sala de aula com eles que vai para além do programa escolar. Quando se é diretor de turma não se pode ficar preso àquilo que o ministério da educação envia. Nós temos de sair daquilo que vem no currículo, porque se não nós não estamos a trabalhar o dia-a-dia e aquilo que é necessário nos nossos alunos.

- Considera que há mais algum entrave ao trabalho destas questões na escola?

- Não. No fundo não são entraves se o professor estiver disposto a ultrapassá-los.

- Havia alguma modificação que gostasse de ver feita no trabalho destas questões?

- Era preciso mais tempo, e a partir do momento em que os alunos vão para o 10º deixa de existir se não seguir ciências e tecnologias e tiver a disciplina de biologia. E vamo-nos apercebendo que temos situações como miúdas que fazem da pílula do dia seguinte o contraceptivo mais usado. Por isso, há um trabalho aqui que está a falhar. Quando aparece um vídeo de uma miúda que está num comboio com mais dois ou três rapazes a expor-se como se expôs, há aqui claramente coisas que estão a falhar muito. Quando alguém filma e coloca esse vídeo nas redes sociais, está a falhar muita coisa na escola. Este ano não sou diretora de turma, mas se fosse eu tinha levado esse tema para dentro da sala de aula. Tinha que ter sido levado na aula de cidadania. O vídeo não precisava de ser mostrado, porque eles viram-no. Eles sabiam. No dia seguinte na escola toda a gente sabia de certeza. Por isso, era preciso que o professor não ignorasse. É preciso que o professor tenha a coragem de dizer ‘vocês viram, vocês sabem do que eu estou a falar, agora vamos lá sentar e conversar sobre isto’, ‘vamos lá conversar sobre a vida daquela miúda a partir do dia de hoje, que tem a cara dela espalhada por todo o lado e vamos lá falar das consequências do ato dela naquele transporte público, do que é que aconteceu ali’. Os professores têm receio porque sabem que os alunos vão ser provocatórios nos termos que vão usar. É preciso pôr as cartas em cima da mesa quando se fala com estes miúdos. Do tipo, ‘meus meninos, nós vamos conversar sobre este tema, mas não é para rir, não é para gozar, não é para se atropelarem uns aos outros, e é para ser uma conversa em que vai fluir tudo como se fosse uma conversa normal. Se é para ter uma conversa com tabus, com risinhos, com chacota, acaba-se’. Isto é para ser assim. Se no início for para ser uma coisa franca, e se conseguirmos construir esta base, esta relação entre eles, depois isto flui

como todas as outras conversas. Quando tinha a minha direção de turma, a minha turma era conflituosa. Eles não se davam uns com os outros, por isso a primeira coisa que foi preciso fazer foi criar respeito entre os alunos. Então mostrei-lhes alguns filmes de professores que chegavam a salas de aulas e tinham problemas com turmas indisciplinadas e que faziam exercícios com eles, fiz os mesmos exercícios e ajudou. Eu coleí-lhes uma fita cola no chão, pu-los de pé e fiz-lhes perguntas do género ‘a quem é que já aconteceu isto?’ e pus de um lado os que eu sabia que não se davam bem uns com os outros, e outra metade do outro lado e eles tinham de se aproximar da linha. Aos que já tinha acontecido, aproximavam-se da linha e os outros também se iam aproximando. Eles começaram a ver que tinham mais coisas em comum do que o que achavam que tinham. Por isso, é preciso primeiro unir a turma, é preciso fazer este trabalho, e a seguir começar a abordar os temas ponto por ponto, até chegar a temas como estes.

Apêndice 2.4

- Eu gostaria de começar por saber aquilo que entende por sexo e aquilo que entende por género.

- Sexo pode ser afeto, pode ser partilha. Pode ser também a relação só física, mas entendo que sexo é um conjunto de sentimentos, não é só a parte física. Género é aquilo com que nós nos sentimos bem.

- E relativamente a sexualidade?

- Sexualidade também tem a ver com vários sentimentos. Sempre que falo de sexualidade penso em orientação sexual, e acho que deve ser acerca das pessoas se sentirem confortáveis na sua orientação.

- Qual o seu entendimento de diversidade sexual e de género?

- Acho que, atualmente, há muita diversidade e há mais exposição. As pessoas não têm tantas dúvidas em mostrar o que são.

- Agora em termos mais concretos, remetendo um pouco à sua prática profissional quotidiana, como é que se manifesta esta diversidade nos seus estudantes?

- Vejo a diversidade mesmo na forma de vestir, na maneira como se apresentam. Cada vez tenho mais meninas e meninos já vestidos de forma a dizer “eu sou isto”, “eu sou deste género, não o que estás a contar”. Meninas que se vestem com meias às cores, de forma totalmente masculina. Eu admiro, porque são muito novinhas e às vezes ao estarem num grupo é complicado serem aceites e elas não se importam.

- No dia-a-dia em que leciona, trabalha diretamente as questões da diversidade sexual e de género.

- Não. A cidadania não faço. Este ano não.

- E na questão da biologia? Não sei se este ano está a lecionar biologia no secundário.

- No secundário sim, mas não é assim, nós temos sempre uma parte em que podemos desenvolver que é a parte do sistema reprodutivo.
- Se estas questões aparecerem em sala de aula, nos corredores, mesmo em reunião com docentes, é um tema em que se sinta confiante? É algo que consegue abordar?
- Sim. Eu tenho tido várias experiências com amigos dos meus filhos que resolveram assumir-se, mesmo o meu namorado tem um filho que agora admite-se bissexual e tem uma namorada. O melhor amigo da minha filha também se assumiu como gay. Por isso acho que sim, mas não em todas as vertentes, porque há tipos de diversidade sexual que eu não estou por dentro, não sei definir. Aqueles que não sabem o que são, que são tudo um pouco, não percebo isso.
- Enquanto professora, considera que existem facilidades para trabalhar estas questões?
- Os professores estão muito envelhecidos. Eu sou das mais novas e já não sou nova. Há colegas mais velhos que tratam isso como uma piada. Nas reuniões dizem “ah, esse não sei quê”. Eu sempre calei essas vozes e esses risos. Eu tenho essa abertura porque tenho filhos e acabamos por aceitar isso de outra maneira, é pela vivência. Há pessoas que são um bocadinho fechadas, veem isso como uma piada, como se fosse uma graça.
- E relativamente a obstáculos na prática docente?
- Penso que é a mentalidade dos professores e penso que é também do grupo, embora eu ache que o grupo já aceita mais.
- E relativamente aos encarregados de educação?
- Sinceramente não sei.
- E os outros professores, os funcionários, a própria direção escolar?
- Não, não consigo. Não sei.

- Tem conhecimento de como a sua comunidade escolar trata as questões da diversidade sexual e de género atualmente?

- Não são abordadas. Eu penso que isto vai evoluir e que vão ser abordadas, mesmo pelos próprios encarregados de educação. Todos nós podemos deparar-nos com um filho nesta situação. Eu acho que estão mais abertos os encarregados de educação do que propriamente os professores mais antigos da escola, os que já estão lá há muito tempo e já têm muita idade. Muitos só estão à espera da reforma. Nós somos uma profissão muito envelhecida. Há muito poucos colegas com 30 anos. São os que estão lá um tempo, vão fazer uma substituição e depois vão embora.

- E as parcerias com centros de saúde, com associações que trabalham a violência de género, a violência no namoro, a sexualidade...? Tem conhecimento?

- Nós temos um clube que é o GIAA que trata essas questões, também eu já fiz parte desse grupo, só que também não somos muito procurados. Existe o grupo, é divulgado com vídeos e até com coisas engraçadas, mas os próprios alunos também não nos abordam, não nos questionam, não vão lá. Aquilo tem um horário para todos os professores que fazem parte e nunca vai lá ninguém, nunca vai lá nenhum aluno. Depois aquilo fica assim um bocadinho adormecido. Parcerias com centros de saúde, temos, mas não para tratar propriamente esse assunto. Agora é com o COVID.

- O grupo que faz parte do GIAA dispõe de formação nestas temáticas?

- Sim. Temos uma formação de educação sexual em contexto escolar. Todos os professores que estão lá têm essa formação.

- E essa formação, sabe-me especificar melhor em que consiste?

- Não trabalha a diversidade. É mais aceitarmos determinadas palavras, sermos mais abertos a falar nessas questões, coisas mais básicas, gerais...

- Existe alguma modificação ou modificações que gostasse de ver feitas neste sentido?

- Gostava sim, de ver desenvolvidas, mas com seriedade, com vontade de ajudar os alunos. Não uma coisa que as pessoas se veem obrigadas a fazer e depois sentem-se até constrangidas e não desenvolvem por não estarem à vontade. Tem que ser alguém já com formação, que esteja à vontade com os miúdos e com quem os miúdos sintam empatia para falar sobre os problemas, sobre as questões, sobre as pessoas se assumirem ou gostarem. São questões que levam um longo percurso e às vezes precisam de ajuda. Eu acho que a escola é muito importante nesse aspeto.
- Há pouco disse-me que dentro do currículo oficial a única disciplina que se propõe a trabalhar estas questões é a disciplina de cidadania, no ensino básico.
- Sim, Cidadania e Desenvolvimento. Cada ano tem um tema, nem sempre é esse.

Apêndice 2.5

- Poderia começar por definir aquilo que entende por sexo e aquilo que entende por género?

- Sexo dirige para órgãos sexuais diferentes, femininos e masculinos. Dirige para a relação entre eles. Normalmente é o que se pensa, não é? Género tem a ver com as diferenças talvez psíquicas, não sei bem. Leva-nos à diferenciação agora muito mais lata do que era antigamente, pelo menos a nível de reconhecimento. Quando se fala em género, já não é só masculino e feminino, é muito mais que isso. Alguns deles não entendo sequer essa diferença. A diferença é tão pequenina às vezes entre determinadas coisas que não sei se se justifica.

- O que entende por sexualidade?

- A sexualidade já envolve muitas outras coisas. Envolve um comportamento, conceitos, envolvimento, o ensino, a aprendizagem... tudo isso faz parte de uma sexualidade. Educação também.

- O que entende por diversidade sexual e de género?

- Acho que está de tal forma lata, de tal forma disseminada, que causa alguma confusão nas próprias pessoas ao porem-se em causa, refletirem sobre elas próprias, e muitas vezes experimentarem. “E se?”, não é? Acho que quando não era tão aceite havia um cuidado em termos de consciencialização das coisas. Não se arriscava por uma coisa que não se tinha a certeza. Não se corria o risco de não ser aceite, essas coisas. Refletia-se mais, ou sentiam ou não sentiam se era ou se não era, mas não esta dúvida. Agora temos dezenas de diferenças de género, já só é por siglas. É mais letra, menos letra, nem me leva a querer saber o que é a diferença entre elas. Acho que podiam ser grandes grupos, sim, e cada um assumia a pequena diferença em relação ao outro do mesmo grupo.

- Entrando mais a fundo na sua prática docente, como é que consegue identificar esta diversidade sexual e de género nos seus estudantes? Em termos práticos, como é que eles a manifestam?

- Normalmente é muito pelo comportamento, pelas atitudes e pelo vestir.
- Eu não sei se de momento tem ou se anteriormente já teve a seu cargo alguma disciplina em que tivesse de abordar as questões da sexualidade e do género.
- Tive aqui há uns anos atrás no secundário, no 12º ano, em oficina multimédia. Tínhamos de abordar isso em algumas aulas. O que eu fiz na altura foi uma pequena abordagem da sexualidade e os alunos fizeram uns vídeos e filmes pequenos sobre isso e enveredaram mais pela parte emocional, pela questão da angústia e do ciúme.
- E sentiu-se confiante ao abordar estas questões? Era um tema em que se sentia à vontade ou sentia-se um pouco retraída?
- Não. Insegura só em termos de transmissão de uma coisa que não sabia se estava preparada para isso. Tinha sempre medo de dizer disparates. Eu falei as coisas sem preconceitos. Houve uma altura em que a psicóloga da escola fez um lanche, umas abordagens práticas, mais relacionadas com sexo do que propriamente com sexualidade. Essa parte deu mais confusão. No meu caso não.
- Enquanto professora considera que pode desempenhar um papel privilegiado no trabalho destas questões, seja de forma direta, seja de forma indireta?
- Sim. Essa facilidade depende também da relação que nós temos com eles. Porque à partida, o que vem do professor bloqueia um bocado. É o professor que está a dizer, é uma função dele. Mas claro, até porque estamos muitas horas com eles. Vamos conhecendo e percebendo as reações. As expressões dizem muito. É por aí que vou vendo e às vezes questiono “porque é que reagiste assim?”, quando vejo que há qualquer coisa por trás. Portanto, é privilegiado se a gente estiver com atenção. Tenho sempre algum receio de tocar em coisas melindrosas, por isso forço, mas tanto direta ou indiretamente a gente vai tentando. Acabo por também ser uma segunda mãe, uma educadora ao defendê-los e a cuidar deles.
- E a nível de obstáculos?

- Temos os obstáculos burocráticos. Obstáculos da proteção de dados agora. Os próprios encarregados de educação. É difícil chegar a eles e fazê-los ir no mesmo sentido. E depois também a nossa força. A gente tem de estar com força para o fazer, porque é preciso uma força emocional também grande.

- Consegue definir a postura dos pais relativamente ao estudo destas temáticas na escola? Há encarregados de educação que reagem quando não lhes toca. Quando a coisa cai em casa é diferente. Isto já se passava às vezes com raparigas. Pintavam-se depois de sair de casa, ou vestiam saias mais curtas. É igual com a orientação, principalmente se forem rapazes, porque eu acho que é mais fácil de detetar. Ainda custa em casa.

- E relativamente aos professores, aos funcionários e à direção escolar? Como é que caracteriza a postura relativamente à sexualidade e ao género?

- Acho que está muito aberto. Eu também estou numa escola privilegiada. A nível de funcionários, há muita proteção em relação aos alunos, tratam bem os alunos. Até recorrem a eles primeiro. A escola tem tido formação sobre isso, diferença sexual e de género, e os professores têm recebido bem. Uns têm mais facilidade do que outros.

- Então está a dizer-me que essa formação chega aos professores?

- Sim, temos formação creditada até. Essas ainda não fiz, mas temos formação de curta duração De vez em quando aparece. É uma tarde, é uma palestra, por aí. Mesmo a nível do centro de formação.

- Essa formação funciona em parceria com associações ligadas a estas questões, com centros de saúde, ...?

- Tivemos uma formação há uns anos ligada ao centro de saúde precisamente. As enfermeiras, a dada altura, iam fazer um dos dias em que tínhamos formação e também fizeram ações na escola. O centro de saúde está muito ligado à escola nessas parcerias. Outra formação que tive em sexualidade foi dada por uma colega de biologia, foi muito boa. Fizemos toda uma interação, em que tivemos de apresentar, nomeadamente, esquemas de várias formas de lidar com os alunos. Foi muito proveitosa, muito

interessante. Essa era pelo centro de formação. O centro de formação eu penso que não tem essas parcerias com a escola. Os professores que têm o CAP é que podem dar a formação. Penso que as enfermeiras que foram até foi a convite dessa minha colega para integrar o programa. Mas de resto dão sempre, quando é para outros temas relacionados com a saúde, o centro de saúde costuma colaborar.

- Já pude então perceber que é uma escola aberta ao tratamento destas questões, mas se pudesse identificar alguma melhoria, teria alguma coisa a apontar? Haveria alguma coisa que gostasse de ver feita de forma diferente?

- Nunca pensei nisso, porque a gente só faz as coisas quando são impostas. Há uns anos havia uma espécie de projeto de sexualidade para o ensino secundário e quem estava à frente da escola na altura era também um professor de biologia, uma pessoa sensível a essas questões, sensível à arte, era uma pessoa que pensava bem a escola. Neste momento é outra direção e as estatísticas estão muito presente. Portanto, neste momento teria que haver umas formações, mas que não fossem “metidas a martelo”, desculpe a expressão. Nós reagimos, os alunos reagem também. Tinha que ser a propósito de algo ou ir mentalizando os alunos, até mesmo pelas disciplinas relacionadas. Eu penso que há os que vão fazendo isso. Por outro lado, usar isso para transpor para fora da sala de aula, porque muita coisa acaba por acontecer nos corredores, no bar, no tempo do intervalo. Por isso, fazê-los atuar ou mostrar qualquer reflexão ou qualquer trabalho para a comunidade, de modo a ir criando uma mentalidade. Ir abrindo cabeças, portas.

Por exemplo, eu tinha um aluno do 11º ano que era enxovalhado, fugia dos miúdos pequenos no intervalo. Houve uma reação da turma, que eram quase só raparigas, tinha apenas dois rapazes. Reação de o defender, percebe? Porque ele usava roupa feminina, usava saias, usava collants, usava as unhas às vezes pintadas e, portanto, os miúdos pequenos não perdoavam. Eram elas que faziam peito. Foi uma situação em que se viu que o miúdo não estava bem. Ele estava na área por causa das colegas para estar bem na escola, porque depois mudou no 12º para outra área, para a área que ele queria. Ganhou força e não era aceite também em casa. A coisa era complicada com o pai. Mas mudou de área porque foi quando se começou a assumir. Quer dizer, a ter força para enfrentar isso. Acho que os miúdos mais pequenos são os menos informados, ainda não aceitam estas coisas, mas os mais velhos sim, começam a ter outra consciência.

Apêndice 3

Tabelas de Unidades de Análise

Relação pessoal com a Sexualidade e o Gênero

	Percepção de Sexo, Gênero e Sexualidade	Diversidade Sexual e de Gênero em Meio Escolar
M.R.	“eu entendo a questão do gênero mais como aquilo que nos define enquanto o gênero feminino, o gênero masculino, embora isso seja muito discutível. Porque como sabemos há pessoas que acabam por perceber que se sentem num corpo errado, nascem mulheres e não se sentem mulheres ou o contrário. Portanto, acho que isso não pode ser visto como algo definitivo na vida de ninguém. Em relação a sexo acho também sexo masculino, sexo feminino, mas também poderá estar ligado à relação sexual”. “Eu acredito que a sexualidade muitas vezes associamos ao ato sexual apenas. Eu, pelo menos, acredito que a sexualidade vai muito para além disso. Tem que ver como a relação entre as pessoas, mas não simplesmente. Pode ser em termos de carinho ou da própria descoberta que nós fazemos individualmente do nosso corpo, por exemplo”. “E sexualidade é a vivência não só com outra pessoa, mas de forma individual. A descoberta de cada um de nós”.	“é importante toda a gente perceber que é normal haver diversidade, como há diversidade de pensamento, de opinião, também na nossa sexualidade e no nosso comportamento”.
R.T.	“Eu acho que no gênero há várias situações. Temos o masculino e o feminino como toda a gente sabe, como padrões, e depois temos uma série de situações aí pelo meio. Situações transgênero, essas coisas todas...”	“Eu tenho uma turma de 12º ano em que pelo menos 3 rapazes, o que é bastante numa turma de 22, parecem ter uma orientação sexual diferente. O

	A definição de sexo antigamente era a definição para género. Meninas eram do sexo feminino, os rapazes eram do sexo masculino e pronto. Para mim a definição de sexo hoje tem a ver com as relações sexuais, etc.”. “Para mim a sexualidade deve ser sempre encarada como a coisa mais natural do mundo. Eu sempre falei com os meus alunos sobre essas questões sem problemas nenhuns, no secundário claro. Eu sou e defendo, e os meus alunos sabem que eu defendo isso, que cada um tem a sua sexualidade e cada um a deve exercer da forma mais feliz, sem se sentir penalizado e de acordo com aquilo que lhe é natural, digamos assim”.	que começando aos 16 anos ou 17 ainda é muito complicado para se estar a definir. Muitas vezes eles ainda são muitos novos e vão mudar. São rapazes com muitos trejeitos femininos e que falam com uma voz muito fininha”.
C.A.	“Sexo pode ser afeto, pode ser partilha. Pode ser também a relação só física, mas entendo que sexo é um conjunto de sentimentos, não é só a parte física. Género é aquilo com que nós nos sentimos bem”. “Sexualidade também tem a ver com vários sentimentos. Sempre que falo de sexualidade penso em orientação sexual, e acho que deve ser acerca das pessoas se sentirem confortáveis na sua orientação”.	“Acho que, atualmente, há muita diversidade e há mais exposição. As pessoas não têm tantas dúvidas em mostrar o que são”. “Vejo a diversidade mesmo na forma de vestir, na maneira como se apresentam. Cada vez tenho mais meninas e meninos já vestidos de forma a dizer “eu sou isto”, “eu sou deste género, não o que estás a contar”. Meninas que se vestem com meias às cores, de forma totalmente masculina. Eu admiro, porque são muito novinhas e às vezes ao estarem num

		grupo é complicado serem aceites e elas não se importam”.
P.C.	“Sexo dirige para órgãos sexuais diferentes, femininos e masculinos. Dirige para a relação entre eles. Normalmente é o que se pensa, não é? Género tem a ver com as diferenças talvez psíquicas, não sei bem. Leva-nos à diferenciação agora muito mais lata do que era antigamente, pelo menos a nível de reconhecimento. Quando se fala em género, já não é só masculino e feminino, é muito mais que isso. Alguns deles não entendendo sequer essa diferença. A diferença é tão pequenina às vezes entre determinadas coisas que não sei se se justifica”. “A sexualidade já envolve muitas outras coisas. Envolve um comportamento, conceitos, envolvimento, o ensino, a aprendizagem... tudo isso faz parte de uma sexualidade. Educação também”.	“Acho que está de tal forma lata, de tal forma disseminada, que causa alguma confusão nas próprias pessoas ao porem-se em causa, refletirem sobre elas próprias, e muitas vezes experimentarem. “E se?”, não é? Acho que quando não era tão aceite havia um cuidado em termos de consciencialização das coisas. Não se arriscava por uma coisa que não se tinha a certeza. Não se corria o risco de não ser aceite, essas coisas. Refletia-se mais, ou sentiam ou não sentiam se era ou se não era, mas não esta dúvida. Agora temos dezenas de diferenças de género, já só é por siglas. É mais letra, menos letra, nem me leva a querer saber o que é a diferença entre elas. Acho que podiam ser grandes grupos, sim, e cada um assumia a pequena diferença em relação ao outro do mesmo grupo”.

		“Normalmente é muito pelo comportamento, pelas atitudes e pelo vestir”.
C.S.	“Portanto, quando falamos em sexo é quando me perguntam se é masculino ou se é feminino. E género realmente para mim é sinónimo”. “Sexualidade é a forma como cada indivíduo vivencia as suas experiências na relação com o outro, independentemente do sexo e do género”.	“Eu penso nas diferenças entre homens e mulheres, na sua posição na sociedade, a forma como são vistos, aceites e interpretados. Se me pedissem para fazer trabalhos nessa área, seria na igualdade de género, na igualdade de oportunidades, independentemente do sexo”. “Eu penso que é pela postura deles, pela forma como eles agem, como eles falam, como encaram as diferentes questões que se lhes colocam”.
I.Q.	“O conceito é um bocadinho estranho de definir. Obviamente que o sexo pode ser relativamente à união de duas pessoas, mas pressupõe-se que há uma atração, que há intimidade entre as pessoas e que não é meramente o ato sexual. Definir género é difícil. Não sei se consigo definir, se tenho uma definição. Acho que prefiro não responder porque não sei se avançava com uma definição. Nunca tinha pensado assim”. “Sexualidade já é mais amplo porque sexualidade começa a haver muito cedo nos jovens. Até nas crianças pequenas já se	“Isso diz-me que, hoje em dia e cada vez mais, ao contrário se calhar da minha geração em que o padrão era duas pessoas se unirem de sexos diferentes, se vê duas pessoas a atraírem-se sexualmente sendo do mesmo sexo e obviamente temos de encarar isso com a maior das

	começa a notar comportamentos em que há sexualidade, reações em tenra idade. Depois claro que vão amadurecendo e os comportamentos são outros dentro dessa área”.	naturalidades. Se calhar na altura já havia só que camuflavam, porque acho que era claramente um tabu. Hoje em dia acho que já funciona de maneira diferente. Temos nas nossas escolas meninas que gostam de meninas, rapazes que gostam de rapazes e, se calhar a maioria, são heterossexuais, mas obviamente temos de lidar com isso no dia-a-dia com a maior naturalidade possível.” “Vai-se notando. Se calhar na sala de aula não é tão evidente quanto isso, mas depois na convivência dos jovens nos intervalos vai-se notando, sim, diferenças significativas de uns para os outros e temos de aceitar naturalmente”.
V.M.	“Neste momento, com a informação toda que já temos, já não é a mesma que seria há uns anos. Com as faixas etárias que vou trabalhando, cada vez mais me vou apercebendo que, até para eles, a perceção já não é a mesma. Por isso, já não podemos falar em sexo feminino e sexo masculino como antigamente faríamos esta distinção. No outro ouvi uma sexóloga a falar e nesse momento ela estava a referir-se aos órgãos	“Não me faz confusão nenhuma. Penso que não sou uma pessoa extremamente informada como lhe dizia mas sinto que estamos cada vez mais com um tema em cima da mesa que é ‘inclusão’ e que esta

	genitais do homem e da mulher e não se referiu a homem e mulher, referiu-se a pessoa. Se for a pessoa que tem um pénis, ela podia ter dito homem, mas realmente já não significa que tenha de ser um homem que vá ter um pénis. Pode ter sido alguém que foi operado. Começo mesmo a achar que é um campo tão vasto e tem de se fazer tanta investigação porque está em constante mudança que me sinto muitas vezes já desatualizada. Através dos meios de comunicação nós vamos ouvindo a informação e surgem termos novos. No outro dia ouvia que já não é LGBT porque já tem um “I” no fim. Daí que a minha perceção, respondendo à pergunta, deixa de ser muito clara. Eu própria sinto-me às vezes confusa em relação a uma coisa e outra. Tem a ver com aquilo com que a pessoa se identifica, pode não coincidir com a sua genitália”. “Sexualidade é quando duas pessoas iniciam a sua vida sexual, quando encontram um parceiro e começam a descobrir a sua vida sexual que pode depois, dentro dessa descoberta, ser de vários atos que não têm de culminar num ato sexual total, numa penetração, por exemplo. A vida sexual das pessoas começa na intimidade, sejam dois homens, duas mulheres, um homem e uma mulher, seja quem for. Começa a partir do momento que essas pessoas estipulam determinada intimidade, uma coisa que passa para além da amizade”.	diversidade faz parte deste grande tema. As pessoas quando falam em inclusão, muitas vezes só falam em inclusão racial, pelo tom de pele, e esquecem-se que este é um tema que faz parte da inclusão. Sinto que há muito preconceito, ainda. Sinto que esse preconceito ainda está disfarçado, camuflado, que as pessoas dizem que são recetivas, que o verbalizam, mas que não o sentem dessa forma, porque se tiverem um caso desses na família não conseguem aceitar e realmente não se sentem bem com isso”.
A.R.	“O sexo, grosso modo, é aquilo que, a partir de uma visualização à nascença, permite identificar as pessoas como sexo feminino ou sexo masculino. O género é mais uma construção realizada, tem cariz social e cultural e, portanto, não há necessariamente uma correspondência entre o género e o sexo”.	“Podemos falar de masculino, feminino, hermafrodita, intersexo, de homossexualidade masculina e feminina, heterossexualidade, transgénero, enfim, e

	“Sexualidade é um campo vasto que integra vários aspetos. Se falarmos em termos temporais, podemos dizer que a sexualidade está presente praticamente desde que nascemos até ao final da vida, com investimento em determinadas zonas corporais que vão sendo mais focadas numas fases do que noutras. É uma vertente da vida humana muito ampla, muito dilatada no tempo e que se reveste de várias formas de manifestação. Umas vezes podemos falar da sexualidade tentando classificá-la, tentando arrumar as pessoas dentro do masculino, feminino e do outro que não está completamente definido. Por outro lado, em termos de solicitação sexual, podemos falar de outros conceitos, de outros aspetos”.	outros conceitos. É uma linguagem assim um bocadinho redutora, porque eu acho que há aqui várias zonas. Não é branco e preto apenas, há vários cinzentos, vários azuis, digamos assim, portanto falar da sexualidade é falar de muitas coisas diferentes”. “Nós podemos ter impressões e a partir das impressões construímos representações um bocadinho mais elaboradas. Do que eu fui vendo, há assim determinados traços que os miúdos manifestavam que poderia pensar que se trataria de homossexualidade. Não sei distinguir mais do que isso, mas pelo que eu fui vendo ao longo do tempo não posso dizer que os comportamentos dos miúdos, as suas atitudes, a maneira como se relacionam com os outros, não consigo dizer que atualmente são mais desinibidos. Eu acredito que, muito para além daquilo que se vai manifestando e
--	---	---

		é observável, haverá muitos mais comportamentos do tipo homossexual e outros. Na escola nota-se que há uma certa contenção”.
I.T.	“Para mim, a perspetiva de sexo é muito holística. Quando falamos de sexo, de facto, eu lembro-me primeiro de ser rapaz ou rapariga, mas isso é o ancestral. Posso também associar ao ancestral 2, que é a relação sexual. Neste momento já não penso assim. Quando falo de sexo falo de pessoas que se relacionam independentemente do género, conforme a sua orientação de prazer, o seu objeto de prazer”. “O sexo é a pessoa, está intrínseco a nós. Costumo dizer aos meus alunos que a identidade não é só o nosso nome, temos uma identidade muito grande, dentro da família, dentro de um país, dentro de muitas coisas e, portanto, também temos uma identidade sexual que é variável o tanto que é possível. Cada um vai vivê-la consoante lhe dá mais prazer dentro dos valores universais que subentendem que não devemos ir contra a felicidade do outro”.	“Nós temos que pensar o que é a identidade e o que é a orientação. Nesta identidade pesa como é que eu me identifico. Se enquanto homem, se enquanto mulher”. “Uma menina pode continuar a sentir-se menina, rapariga, mulher, pode orientar a sua vida sexual tendo como objeto de prazer o homem, por exemplo, mas gostar de ter atividades associadas ao masculino”. “Reparem que muitas vezes uma executiva para manter respeito passa a vida de calças e blazer, com jeitinho até põe uma gravata. Ela não é homem, mas para manter aquela identidade que é estereótipo de homem ela põe-se assim. E se for de minissaia, ela está lá porque é ‘boa’”.

		“Um rapaz pode gostar de cor-de-rosa, uma rapariga pode gostar imenso de jogar futebol. Um rapaz pela sua delicadeza até na educação pode gostar de ballet, mas isso não significa que é ‘maricas’ como os alunos dizem”. “A orientação é para onde vai a nossa paixão, o que é que nos faz bater o coração, o que é que nos faz alterar o nosso comportamento, o que é que nos faz à noite arranjarmo-nos porque vamos estar com aquela pessoa”. “Ter experiências homossexuais não significa que nós sejamos homossexuais”.
C.G.		“Quando falamos de ‘sexo’, no geral, eles acham sempre que é a relação sexual, portanto eu tenho de começar por desconstruir esta ideia. A identidade de género que agora está bastante na moda e a maior parte ouve falar, vê nas redes sociais, mais concretamente não sabe muito bem o que quer dizer. Só

		sabem dizer que há meninos e meninas e pouco mais. Então eu confronto-os com outras realidades. Com as realidades psicológicas, genéticas, fisiológicas, até no caso dos hermafroditas”. “De um ponto de vista biológico, da diversidade sexual fazem parte os masculinos, femininos e hermafroditas. A nível genético, pode haver também alterações que condicionam isso. A nível da identificação de género, eu posso até ser feminina cromossomicamente, fisiologicamente, e não me identificar com o sexo que tenho por várias razões, o crescimento ou fases da vida, ou um sentimento que já nutro desde tenra idade”. “Há alguns alunos que acompanhamos há mais tempo, desde mais pequenitos até mais crescidos, e é fácil às vezes perceber, mas como é óbvio não me compete
--	--	--

		a mim assegurar que a criança vai ter esta ou aquela tendência. Desconfio, e às vezes converso até com os colegas, e vemos também pela receptividade que os outros meninos têm. E às vezes não tem nada a ver, às vezes são fases, porque as fases hormonais também condicionam muito a nossa condição, a nossa expressão. (...) Tenho alguns alunos que acabaram por se identificar e assumir mais tarde, nós desconfiávamos quando eram mais pequenos, outros não, e esses alunos que se assumem normalmente são um bocadinho castigados”.
--	--	---

Relação com o Contexto

		Apropriação e Participação		
	As realidades locais	Espaço	Serviços/equipamentos	Melhorias
M.R.	“Eu estou a trabalhar num colégio recente e desde o ano que lá estou não houve este tipo de iniciativa”. “Dou-me muito bem com o professor de Ciência e sei que ele falava com os alunos sobre isto. Preocupava-se em abordar questões, em desmistificar, até porque ele era mais novo do que eu e também tinha uma relação muito próxima com os alunos e eles adoravam-no.”			“Para já, de facto não é um projeto que esteja em cima da mesa, pelo menos que eu tenha conhecimento, mas acredito que sim, que seria uma das propostas que qualquer uma das escolas teria gosto em sugerir e em promover”.
R.T.	“Não é da minha área isso, embora eu às vezes troque impressões com os professores de biologia, com quem os alunos trabalham essas questões, mas muitas vezes trabalham-no de uma maneira muito técnica. Só que faltam outras dimensões que têm a ver com a tolerância, com a aceitação do outro, com o assumir-se”.			“Eu acho que nesse aspeto é necessário fazer formação para professores e para funcionários. Os professores não estão muito alertados para as questões que daí advêm e os funcionários muito menos. Penso que há muita falta de formação, muita falta de

				informação. Continuamos a pensar que as coisas são porque as pessoas querem e não fazem outra opção e isso é quase medieval hoje em dia”.
C.A .	“Não são abordadas. Eu penso que isto vai evoluir e que vão ser abordadas, mesmo pelos próprios encarregados de educação. Todos nós podemos deparar-nos com um filho nesta situação. Eu acho que estão mais abertos os encarregados de educação do que propriamente os professores mais antigos da escola, os que já estão lá há muito tempo e já têm muita idade”.	“Nós temos um clube que é o GIAA que trata essas questões, também eu já fiz parte desse grupo, só que também não somos muito procurados. Existe o grupo, é divulgado com vídeos e até com coisas engraçadas, mas os próprios alunos também não nos abordam, não nos questionam, não vão lá”.		“Gostava de ver melhorias desenvolvidas, mas com seriedade, com vontade de ajudar os alunos. Não uma coisa que as pessoas se veem obrigadas a fazer e depois sentem-se até constrangidas e não desenvolvem por não estarem à vontade. Tem que ser alguém já com formação, que esteja à vontade com os miúdos e com quem os miúdos sintam empatia para falar sobre os problemas, sobre as questões, sobre as pessoas se assumirem ou gostarem”.

P.C.	“Tive aqui há uns anos atrás no secundário, no 12º ano, em oficina multimédia. Tínhamos de abordar isso em algumas aulas. O que eu fiz na altura foi uma pequena abordagem da sexualidade e os alunos fizeram uns vídeos e filmes pequenos sobre isso e enveredaram mais pela parte emocional, pela questão da angústia e do ciúme”. “Acho que está muito aberto. Eu também estou numa escola privilegiada”		“temos formação de curta duração de vez em quando aparece. É uma tarde, é uma palestra, por aí” “Tivemos uma formação há uns anos ligada ao centro de saúde precisamente. As enfermeiras, a dada altura, iam fazer um dos dias em que tínhamos formação e também fizeram ações na escola. O centro de saúde está muito ligado à escola nessas parcerias. Outra formação que tive em sexualidade foi dada por uma colega de biologia, foi muito boa. Fizemos toda uma interação, em que tivemos de apresentar, nomeadamente, esquemas de várias formas de lidar com os alunos”. “quando são temas relacionados com a saúde, o centro de saúde costuma colaborar”. “Há uns anos havia uma espécie de projeto de sexualidade para o	“neste momento teria que haver umas formações, mas que não fossem “metidas a martelo”, desculpe a expressão. Nós reagimos, os alunos reagem também. Tinha que ser a propósito de algo ou ir mentalizando os alunos, até mesmo pelas disciplinas relacionadas”. “fazer os alunos atuar ou mostrar qualquer reflexão ou qualquer trabalho para a comunidade, de modo a ir criando uma mentalidade. Ir abrindo cabeças, portas”.
------	---	--	--	---

			ensino secundário e quem estava à frente da escola na altura era também um professor de biologia, uma pessoa sensível a essas questões, sensível à arte, era uma pessoa que pensava bem a escola”.	
C.S.	“Há lá uma professora na escola que eu acho que tem feito um trabalho excecional com os miúdos. Por exemplo, quando foi o primeiro ano, organizou os alunos em grupos e cada grupo escolheu um tema e fez uma apresentação sobre as questões. Depois foram apresentar à escola ao lado. Isto vai desenvolvendo uma série de competências ao longo do tempo”. “O ano passado era uma coisa mais específica, era a violência no namoro, o Plano I foi trabalhar isso. Decidiu-se que não se ia fazer na escola porque não correu muito bem a abordagem que eles fizeram com os nossos alunos. Isto também tem a ver com o tipo de		“Na escola todos os anos temos parcerias com o centro de saúde, e integramos os profissionais de saúde em algumas disciplinas. Todos os anos nos reunimos e definimos estratégias e, portanto, os técnicos fazem sessões de educação sexual mas mais no ensino secundário”. “O plano I o ano passado fez isso com a violência no namoro, havia a possibilidade de formação para docentes. No entanto, decidiu-se que não se ia fazer na escola porque não correu muito bem a abordagem que tiveram com os nossos alunos”.	“se calhar devíamos ter alguma formação todos nós. Eu continuo a ser das mais novas da escola e reparo que tenho estas lacunas”.

	escola em si. [...] Nós a determinada altura tivemos de falar com a associação e pedir para eles pararem. Não foi pedido dos pais, atenção. [...] Foi mesmo a decisão de docentes. Ao reunir decidimos que não estava a funcionar. Não era adequado à nossa realidade. Aquilo é feito para as escolas de uma forma geral. Eles tinham escolas onde aquilo funcionava muito bem porque os miúdos viam aquela realidade”.			
I.Q.	“Normalmente, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, são os professores de educação física, são as professoras de português, que acabam por arrastar mais e tratar esses temas”.	“Nós temos uma secção que se chama Gabinete do Aluno e uma componente forte é quando o aluno está a destabilizar a aula, o professor dá-lhe ordem de saída e encaminha-o para esse gabinete. Aí estão sempre um ou dois professores	“Depois também temos enfermeiras do centro de saúde que vão lá dar formação, mesmo de violência no namoro e etc”. “Temos também duas psicólogas na escola e quando nos apercebemos de alguma situação que achamos que não temos formação para lidar, recorremos a elas”. “a direção da escola é muito aberta a todo este tipo de trabalho. Chama colegas para dar formação, workshops relacionados com	“Como educadores que somos, não ensinamos só conteúdos, era importante termos essa formação. Podíamos alargar e fazer pedidos de formação nessa área”.

		que rececionam o aluno para saberem o que é que aconteceu, ajudá-lo a fazer uma reflexão verbalmente e depois por escrito para dar conhecimento ao encarregado de educação. Há também a valência de que, qualquer aluno que se sinta vítima de bullying, que se sinta ameaçado por qualquer razão, ou que não se sinta bem na escola, pode sempre recorrer ao gabinete do aluno. Os professores que estão no gabinete do aluno, por norma, têm preparação para ouvir	esta temática, com um plano de atividades muito abrangente”. “Mesmo a associação de estudantes tem a iniciativa de chamar pessoas para tratar de diferentes temas e a escola é muito receptiva a esse tipo de formação”. “A associação de pais é muito dinâmica e promove muitas formações em que convidam professores, funcionários e alunos a tratar assuntos desses. Até me lembro de umas sessões que fizemos à noite, com um psicólogo, e trataram esta abordagem que estamos aqui agora a falar.” “Eu fiz parte do conselho geral há uns anos, do qual também fazem parte encarregados de educação, e, efetivamente, eles promovem muitas conferências e alargam o público”.	
--	--	---	--	--

		esses alunos”.		
V.M.	“Trabalhamos os temas definidos pelo ministério da educação. Tem muitos vídeos para eles verem, mas tem muito a ver com a prevenção, com os métodos contracetivos, é muito por aí. Não aborda outras questões nem dá ferramentas aos professores para que saibam abordar”.			“Era preciso mais tempo, e a partir do momento em que os alunos vão para o 10º deixa de existir se não seguir ciências e tecnologias e tiver a disciplina de biologia”.
A.R.	“Isto para dizer que há assim alguma abertura e preocupação com o tratamento das questões”		“A escola em que eu estava tem uma articulação com o centro de saúde e todos os anos há uma formação feita pela parte das enfermeiras e depois nós continuamos a temática”. “Tínhamos uma parceria com o plano i e quando era possível tínhamos também uma parceria com um grupo de juristas. Foram várias vezes à escola e era precisamente sobre a violência no namoro. Aquilo era uma cena teatralizada e os miúdos participavam porque eram eles que	“os programas do centro de saúde pecam um bocadinho por serem muito técnicos e não aprofundarem mais a vertente da vivência e da humanização da sexualidade. Não é só um ato, é mais qualquer coisa. Um enriquecimento desse ‘mais qualquer coisa’. “se calhar precisamos de mais psicólogos com outras visões e outras ajudas importantes”.

			tinham os papéis, os textos, e depois aquilo era uma espécie de julgamento e os nossos parceiros apareciam mesmo fardados. O foco era a violência, mas também o entendimento de que um “não” é um “não”.	“eu acho que é importante muitas vezes a escola criar grupos de pares que poderão fazer acompanhamento de algumas questões porque com os professores é aquilo que se passa com os pais também, não se diz tudo. Às vezes há dúvidas e por isso é que acho melhor encaminhá-los para determinadas estruturas de apoio”.
C.G.	“Nas minhas aulas, quando começo a falar destes assuntos, sobretudo quando utilizo as atividades do PRESS, faço um ‘brainstorming’ antes. Quando falamos de ‘sexo’, no geral, eles acham sempre que é a relação sexual, portanto eu tenho de começar por desconstruir esta ideia. A identidade de género que agora está bastante na moda e a maior parte ouve falar, vê nas redes sociais,		“Eu celebro o Dia Mundial da SIDA todos os anos, com palestras, e vou às faixas etárias todas, desde o 5º até aos mais velhos”.	

	mais concretamente não sabe muito bem o que quer dizer. Só sabem dizer que há meninos e meninas e pouco mais. Então eu confronto-os com outras realidades”. “Estamos no século XXI e, depois de tanta publicidade, estamos a perceber, muitas vezes, infelizmente, que há dúvidas quanto à gravidez, quanto a não haver proteção nenhuma em relação a doenças sexualmente transmissíveis. IST’s é algo que não existe na cabeça dos miúdos e nós temos que chocar. Eu choco um bocado nesse aspeto nas minhas turmas quando tenho oportunidade, depois de os conquistar, depois de eles me conhecerem. Eu falo de muita coisa e no fim, quando lhes mostro as IST’s com imagens, é aterrador. É para os chocar um bocadinho por ver que tenho alunos que acham que não se passa nada”.			
I.T.	“é outra vez falar de gravidez, de preservativo, DIU, etc., a questão hormonal, o ciclo menstrual, a abstinência... eles não		“há atividades de comemoração importantes, da SIDA, da violência doméstica, da violência no	“a meu ver, os miúdos deviam ter um professor que fosse deslocado durante o ano

	querem saber disso para nada. E, por outro lado, as doenças. Parece que só falamos de tudo o que é mau. Violações também”. “Depois a facilidade também depende da escola e nesse aspeto o nosso diretor nunca nos impediu nem nos disse para ter medo. Confia. O relacionamento entre os professores também é bom. Há professores que pegaram nisto, a C., a professora de Educação Física, a colega de História, muitos. Também já se verifica que alguns professores estão sensíveis, a dramas dos namoros, por exemplo. Já me procuram para falar disso”. “A mim ninguém me impede de dar sexualidade, eu faço o que me compete na qualidade de professora e de funcionária pública do ministério da educação. A lei determina que sejam dadas X sessões de sexualidade por ano a X alunos e é vinculativa”. “Para além de dar biologia e geologia, dei muitos anos cursos de		namoro, do dia do namoro, etc., mas não chegam”. “Outra coisa que facilitou foi, dentro da lei, termos uma equipa dos centros de saúde. No geral não funciona, mas para casos isolados vai funcionando. Em situações complicadas, de violações, maus-tratos, etc., as enfermeiras conseguem ter acesso aos processos dos meninos”. “Os professores gostam de tirar formação. As formações foram muitas e eu vou dizer uma coisa para perceber: formações gratuitas. Dei a muitos professores e o que eu sinto é que eles participavam super bem, faziam trabalhos práticos excelentes para depois aplicar com os alunos, gostavam de falar sobre o assunto”.	para ir às turmas todas, todas as semanas, para falar nesta abordagem, até porque depois os alunos acabam por nos conhecer e gostar de nós também”. “melhorar a retaguarda familiar”. “A lei já mudou tanto e nada é correto. Tem de ser gente que goste”.
--	--	--	---	---

	formação e profissionais e foi mais uma situação que me levou a achar que era muito importante falar de educação sexual numa perspetiva muito holística com os alunos”. “Nós, professores, também não podemos estar bem em tudo... em todas as vertentes. E hoje em dia somos muito chamados. É na parte social, psicológica... e não é numa formação de 15 horas ou de 20 horas que a pessoa a partir de ali vai ficar um especialista e apaixonado, ou pegar em atividades e dar a volta, porque isto é uma coisa muito grande, muito ampla”. “É recorrente ir pelo caminho mais fácil. Recorrer a uns vídeos, que não servem para nada, a uns power-point's, que para nada servem, porque na realidade aquilo que eles querem falar é aquilo que lhes vai na cabeça, é perguntar. A partir do momento em que nós é que lhe damos a matéria, eles dizem que não querem			
--	---	--	--	--

	saber disso para nada. Eles querem falar deles. E um pode ter mais à vontade para falar, mas o outro também pensar assim, então vai pensar ‘deixa lá ver o que é que vamos falar sobre isto’”. “A gente tem de falar com as palavras. Falar dos nomes, dar os nomes às coisas. Falo isto quando falo com mais velhos. Eu tenho perspectiva de falar com mais velhos porque apanhei CEF’s, portanto, eram miúdos com pelos menos mais de 15 anos, mas com os pequeninos também tem de se falar. Só que tem de se falar de outras coisas que é a capacidade de dizer ‘não’, a capacidade de gostar de si próprio, a capacidade de sermos todos diferentes, a capacidade de cada um encontrar aquilo que gosta e não aquilo que o outro gosta. Isto é importante e não precisamos falar sequer de sexo”.			
--	---	--	--	--

Apêndice 4

Tabela de Categorias de Análise

Dimensões de análise	Categorias de Análise	Subcategorias
Relação pessoal com a Sexualidade e o Género	Perceção de Sexo, Género e Sexualidade	Diversidade Sexual e de Género em Meio Escolar
Obstáculos e Facilidades	Formação e Prática Docente O papel dos pares O papel da Direção Escolar O papel dos/as funcionários/as O papel dos/as alunos O papel dos/as encarregados de educação	Abordagem da Sexualidade e do Género
Relação com o Contexto	As realidades locais Apropriação e participação Melhorias	Espaço Serviços/Equipamentos