



ABORDAGENS E PRÁTICAS LGBTQ INCLUSIVAS NAS ESCOLAS EM PORTUGAL: ENTRE A MARGINALIZAÇÃO, A DESORIENTAÇÃO E O ASSIMILACIONISMO

ENFOQUES Y PRÁCTICAS LGBTQ INCLUSIVAS EN LAS ESCUELAS DE PORTUGAL: ENTRE MARGINACIÓN, DESORIENTACIÓN Y ASSIMILACIONISMO

INCLUSIVE LGBTQ APPROACHES AND PRACTICES IN SCHOOLS IN PORTUGAL: BETWEEN MARGINALIZATION, DISORIENTATION AND ASSIMILATIONISM



RESUMO

Um pouco por todo o mundo *ocidental multiplicam-se* iniciativas e esforços para incluir temas relativos à diversidade de género e sexual nas políticas educativas e consequentemente nos currículos escolares. Contudo, muito pouco tem sido feito no sentido de averiguar o que se passa nas escolas, ao nível das práticas concretas e trabalho docente. Este artigo dedica-se a explorar as abordagens e práticas LGBTQ inclusivas nas escolas em Portugal, a partir de 14 grupos focais com 75 professores/as do ensino secundário. Argumenta-se que estas podem ser compreendidas a partir de três ideias fundamentais: marginalização, o que significa que estes temas tendem a ser secundarizados e invisibilizados; desorientação, com os/as professores/as a queixarem-se de falta de direção, conhecimentos, competências e formação, e assimilacionismo, com as poucas práticas concretas existentes a enveredarem por lógicas heteronormativas que comprometem uma inclusão crítica destes temas na educação.

PALAVRAS-CHAVE: LGBTQ. Diversidade sexual. Inclusão. Escola.

¹ Doutor em Ciências da Educação pelo FPCE-UP, onde atualmente é pesquisador.

RESUMEN

En todo el mundo occidental, las iniciativas y los esfuerzos para incluir temas relacionados con el género y la diversidad sexual se multiplican en las políticas educativas y, en consecuencia, en los programas escolares. Sin embargo, se ha hecho muy poco para determinar lo que está sucediendo en las escuelas, en términos de prácticas concretas y trabajo de enseñanza. Este artículo está dedicado a explorar enfoques y prácticas LGBTQ inclusivas en las escuelas de Portugal, a partir de 14 grupos focales con 75 maestros de secundaria. Se argumenta que se pueden entender a partir de tres ideas fundamentales: la marginación, lo que significa que estos temas tienden a ser secundarios e invisibles; desorientación, con los docentes quejándose de la falta de orientación, conocimiento y habilidades, y asimilacionismo, con las pocas prácticas concretas existentes que se mueven hacia lógicas heteronormativas que comprometen una inclusión crítica de estos temas en la educación.

PALABRAS-CLAVE: LGBTQ. Diversidad sexual. Inclusión. Escuela.

ABSTRACT

Across the Western world, initiatives and efforts to include themes related to gender and sexual diversity are multiplying in educational policies and, consequently, in school curricula. However, very little has been done to ascertain what is happening in schools, in terms of concrete practices and teaching work. This article is dedicated to exploring inclusive LGBTQ approaches and practices in schools in Portugal, from 14 focus groups with 75 secondary school teachers. It is argued that these can be understood from three fundamental ideas: marginalization, which means that these themes tend to be secondary and invisible; disorientation, with teachers complaining about a lack of guidance, knowledge and skills, and assimilationism, with the few existing concrete practices moving towards heteronormative logics that compromise a critical inclusion of these themes in education.

KEYWORDS: LGBTQ. Sexual diversity; Inclusion; School.

* * *

Introdução

Um pouco por todo o mundo ocidental multiplicam-se iniciativas e esforços, quer para incluir temas relativos à orientação sexual, expressão de género e identidade de género nas políticas educativas e consequentemente no currículos escolares – muitas vezes denominados como “diversidade de género e sexual”, simplesmente “diversidade sexual” ou então “LGBTQ²” (nas suas múltiplas variações) –, quer para organizar o trabalho docente recriando formas inventivas e criativas de desenvolver programas e

² LGBTQ é a sigla para “lésbicas, gays, bissexuais, transgénero e *queer*”. Não obstante a diversidade de opções existentes, é aquela que neste artigo se opta por utilizar.

projetos e dinamizar práticas e atividades voltadas para o combate à LGBTQfobia a partir da educação formal. Há um certo consenso de que abordar positivamente estes temas nas escolas, permite ao/às jovens estudantes heterossexuais ficarem mais informados/as, através de conhecimento científico, objetivo e credível, sobre outras formas e realidades de vivenciar género e sexualidade, e assim desconstruir estereótipos e preconceitos sobre indivíduos, grupos e comunidades LGBTQ, e aos/às jovens LGBTQ, além de beneficiarem com o facto de os/as colegas heterossexuais desenvolverem um espírito de respeito e empatia, ficarem mais informados/as sobre diferentes aspetos das suas possíveis identificações, relações e saúde sexual e reprodutiva, construindo-se assim uma escola igualitária, caracterizada por um clima seguro e um ambiente inclusivo de aprendizagem (ALLEN, 2011; ALTMANN, 2013; FONSECA; SIMÕES, 2015; MEYER, 2010; RUSSELL, 2011; SANTOS, 2015; SANTOS, 2018).

As últimas três décadas foram profícuas em estudos e perspetivas cujas problemáticas apontavam nesse sentido assim como em recomendações aos diferentes países e estados do mundo para o desenvolvimento de políticas, abordagens e práticas inclusivas, incluindo de organizações governamentais e não-governamentais como, por exemplo, a UNESCO (2009; 2016). Contudo, quando essas políticas realmente existem, geralmente enquadradas em certos dispositivos curriculares como, por exemplo, na Educação Sexual (ES), esses temas tendem a ser amplamente marginalizados, como tem revelado várias pesquisas (ALLEN, 2011; FONSECA; SIMÕES, 2015; PAIS, 2012; ROCHA; LEAL; DUARTE, 2016; SANTOS, 2015; SANTOS, 2018). Além de existirem ainda muitos tabus e desinformação, verifica-se um desinteresse generalizado no desenvolvimento de *práticas pedagógicas* inclusivas em termos LGBTQ, sem contar com um flagrante *deficit* de estudos sobre a avaliação de tais medidas (VILAÇA, 2019).

Na formação inicial ou contínua de professores/as são temas quase nunca trabalhados (cf. ALTMANN, 2013), e mesmo dentro da *investigação educacional* (isto é, na pesquisa que se realiza no âmbito de áreas ou campos disciplinares ligados diretamente à educação – formal, informal ou não-formal –, como as Ciências da Educação, a Educação Social, a Pedagogia, os Estudos da Criança, Ensino, etc.), ou até no currículo académico, tais temas parecem sofrer de algum descrédito, acrescido de “como tem sido pouca a reflexão no geral, na teoria educacional, quando o assunto é género e sexualidade.” (SANTOS, 2019, p. 945). Simultaneamente, não raras vezes,

governos e ideologias mais conservadoras não só tem bloqueado o avanço, prosseguição e aprofundamento dessas políticas e medidas, como também as tem constituído como objeto explícito de perseguição. É o caso da emergência contemporânea de toda uma retórica em torno de uma alegada “ideologia de género” que, nos últimos anos, tem surgido nos debates públicos sobre educação (JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI; CAMPANHA, 2017; SANTOS, 2019).

Essa polémica é o culminar substantivo de um conjunto de *mitos e inverdades* sobre o endereço e abordagem da diversidade de género e sexual na escola, que advoga ideias como: (a) o ensino sobre diversidade de género e sexual é demasiado controverso ou “político” e então as escolas não devem falar sobre diversidade sexual, pois isso pode violar a crenças religiosas, culturais ou ideológicas de alguns/algumas alunos/as; (b) aprender sobre género e sexualidade não é relevante para profissionais da educação, além de que a sexualidade é um assunto privado e deve ser falada e ensinada pelos pais e mães em casa; e (c) falar sobre homo/bi/transsexualidade significa “promover” identificações, desejos ou comportamentos dessa natureza (MEYER, 2010).

Para muitos/as educadores/as e pesquisadores/as em educação que investigam na área da diversidade sexual e de género, os tempos atuais são de um total paradoxo (RANNIERY, 2017). Por um lado, a sociedade contemporânea conhece, local e globalmente, processos profundos de mudanças e transformações no campo do género e da sexualidade, pautadas por alterações legais, visibilidade mediática e flexibilização dos formatos tradicionais da intimidade, do sexo, da família e da conjugalidade (incluindo da própria heterossexualidade) (PAIS, 2012). Por outro lado, não só se verifica um desfasamento entre leis consagradas e práticas vividas, como também se tem assistido, nos últimos anos, à emergência de discursos e atitudes políticas neoconservadoras, com inspiração no populismo e na extrema-direita, que ameaçam a aplicação e aprofundamento dessas políticas, fazendo-nos questionar se as mudanças legais significam, propriamente, a dissolução das velhas estruturas regulatórias patriarcais e LGBTQfóbicas (SANTOS, 2019). Como é lógico, a escola não é imune a essas transformações e os mandatos políticos que lhes são dirigidos implicam um (re)conhecimento – declarado ou não – dessas oscilações sociopolíticas.

Contextualizando a diversidade sexual e de género na educação em Portugal: compreender os pontos essenciais

Á semelhança de muitos outros países europeus, entre 1982 e 2019, Portugal fez um percurso ascendente de progresso rumo ao pleno reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQ assente em modificações legais consecutivas que envolveram o fim de medidas punitivas para sexualidades não-heteronormativas (e.g., descriminalização da homossexualidade), proibição da discriminação com base na orientação sexual (e.g., na Constituição e em legislação específica sobre crimes de ódio) e o reconhecimento estatutário de relações (com o acesso ao casamento civil) (COLLING, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, 2019). Do ponto de vista da educação formal, o DECRETO-LEI N. 60 (2009) que regula a ES nas escolas foi um marco uma vez que, pela primeira vez, a orientação sexual é referida como critério não discriminatório. A ES teve um longo e gradual percurso em Portugal pautado por avanços e recuos (FONSECA; SIMÕES, 2015; RAMIRO; REIS; GASPAS DE MATOS, VILAR, 2010; ROCHA; DUARTE, 2010; ROCHA; DUARTE, 2015; ROCHA, LEAL; DUARTE, 2016; VILAÇA, 2019), mas só a partir de 2009, num contexto de grande efervescência política em relação à temática do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, é que ela se torna obrigatória.

A existência de uma lei desta dimensão é um grande avanço pois não só dirige uma mensagem pedagógica e simbólica à sociedade de que não é legítimo discriminar, assim como dá as diretivas à comunidade escolar para as trabalhar, constituindo-se como um fundamento e recurso tácito que permite assistência para situações de discriminação (RUSSELL, 2011). Contudo, é preciso perceber se a lei está a ser operacionalizada nestes pontos em particular, e em que moldes. Alguns estudos tem já identificado potencialidades, dificuldades e obstáculos (cf. RAMIRO; REIS; GASPAS DE MATOS; VILAR, 2010; ROCHA; DUARTE, 2015; ROCHA; LEAL; DUARTE, 2015; ROCHA; DUARTE; 2016; SANTOS, 2015; VILAÇA, 2019), mas em relação aos temas da diversidade de género e sexual essa preocupação parece ser quase inexistente (SANTOS, 2018; SANTOS, 2019).

Ora, dentro dos estudos sobre ES, uma das linhas de grande criticismo é a segregação das questões de diversidade de género e sexual. Muitas vezes entendida e tratada em termos biontológicos, as abordagens à sexualidade confinam-na aos sistemas e mecanismos reprodutores ou a uma sexualidade heterossexual como se fosse a única existente, e, assim as questões da diversidade de género e sexuais são, intencionalmente ou não, invisibilizadas (FONSECA; SIMÕES, 2015; SANTOS, 2018). A própria

literatura educacional, e em particular nas Ciências da Educação em Portugal, tendo um certo historial na colocação da *diversidade* nas agendas educativas através de problemáticas como multiculturalismo e interculturalidade (STOER; CORTESÃO, 1996; LEITE, 2002), e manifestando-se contra a desigualdade que afeta grupos vulneráveis (como a população cigana, as pessoas surdas, entre outros), tem negligenciado escandalosamente os temas da diversidade de jovens LGBTQ, deixando a Psicologia tomar a dianteira.

Por sua vez, com um longo historial de teorização sobre as homossexualidades (cf. CARNEIRO, 2009), a Psicologia (*mainstream*) tem abordado questões LGBTQ sobretudo a partir de problemáticas como a saúde e bem-estar físico e mental ou a segurança dos/as estudantes, mas devido ao seu enfiés mais psicologizante, escasseiam ora perspectivas mais centradas na questões da pedagogia, do currículo e do trabalho docente, ora uma problematização mais aprofundada sobre a igualdade de oportunidades de acesso, engajamento e sucesso escolar e académico (MEYER, 2010).

Crescentemente usado em diferentes contextos, dos movimentos sociais às políticas públicas de educação, o termo “diversidade de género e sexual” tem sido comumente usado para designar a diversidade em função da orientação sexual, expressão de género e identidade de género, muitas vezes representada pela sigla LGBTQ. As potencialidades no uso do termo são múltiplas, desde logo porque não só nos remete para a ideia de uma multiplicidade inerente à humanidade, seja ela biontológica ou cultural, como permite compreender a discriminação LGBTQ na sua interseção com a discriminação que afeta grupos, “minorias” e comunidades tais como em outros grupos sociais (e. g., as populações migrantes).

Como explica Helena Altmann, “[e]mbora em seu uso cotidiano ela possa ser tomada como forma de nomear aqueles que não são heterossexuais, a heterossexualidade também está incluída na diversidade sexual, como uma entre outras formas de viver a sexualidade.” (ALTMANN, 2013, p. 75). Contudo, o termo ainda é pouco usado na investigação educacional. Neste contexto, diversidade parece não ter a mesma legitimidade que outras diversidades, nomeadamente étnico-raciais, migratórias ou culturais, que, no campo da educação são hoje já um *habitué*. As razões para isso podem-se prender com: (a) o facto de mais facilmente se compreender a sexualidade como uma “escolha” linear e, portanto, ser objeto de maior inquirição moral, muito mais do que a raça/etnia ou sexo, por sua vez, mais naturalizados; (b) o facto de a orientação sexual, por exemplo, ser menos visível a olho nu do que o sexo ou a cor de pele o que

faz com que as pessoas nutram uma familiaridade e sensibilidade maiores com mulheres ou negros do que com pessoas LGBTQ; (c) pessoas LGBTQ tendem a ter menos consciência política e a envolverem-se no ativismo. Ao contrário de outros grupos e “minorias”, vêm-se mais como objeto de desejo, do que elementos historicamente oprimidos dentro de um quadro de ação política.

O decreto-lei que torna obrigatória a ES nas escolas portuguesas esta construído numa perspetiva holística e integrada e baseia-se num modelo compreensivo de ES (ROCHA; DUARTE, 2015; ROCHA, LEAL; DUARTE, 2016). Como tal, os/as professores não são os/as *únicos* envolvidos/as na operacionalização da ES, mas adquirem especial destaque como os seus responsáveis mais diretos, dependendo o grau dessa responsabilidade do cargo ocupado – seja os/as diretores/as de turma, os/as coordenadores/as do projeto de ES, entre outros que, no âmbito da transversalidade, querem participar. Historicamente, o/a professor/a tem assumido uma função importante no processo educativo, quer ao nível dos processos de ensino aprendizagem de alunos/as, como também na construção de uma escola inclusiva (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2014). Mas que tipo de abordagens e práticas inclusivas dinamizam eles/as face as populações LGBTQ?

Aspetos metodológicos do estudo

Esta pesquisa parte de uma quase ausência de discussão educacional sobre a inclusão de pessoas LGBTQ em contextos educativos, a jusante na sociedade portuguesa, e a montante na investigação académica, sobre diversidade de género e sexual (SANTOS, 2018). Através de uma pesquisa qualitativa, procurei compreender que tipo de atitudes e discursos existem nas escolas sobre este tema. Focando as escolas com ensino secundário (ensino médio), mais esquecidas em matéria de política sexual por comparação às escolas do 2º e 3º ciclos de ensino, tinha como objetivo central interrogar os modos como estavam ou não a ser operacionalizadas duas finalidades específicas do decreto-lei que em 2009 tornaram a ES obrigatória nas escolas, e que versavam a “orientação sexual” como critério a considerar nas suas finalidades, nomeadamente: (a) “[o] respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” e (b) “a eliminação de comportamentos baseados na discriminação

sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.” (DECRETO-LEI, N. 60, 2009).

Partindo da noção da distinção feita por Jean Yves Rochex (2003), entre violência na escola – i.e., a violência que ocorre dentro dos diferentes espaços físicos da escola – e entre violência da escola – a violência reproduzida, material e simbolicamente pela escola enquanto instituição – optei por conceptualizar o(s) objeto(s) a partir destas duas noções. Como violência na escola, abordei o fenómeno do *bullying* homofóbico (ou seja, as experiências e sentidos atribuídos ao mesmo) e também os discursos e atitudes LGBTQfóbicas sobre pessoas LGBTQ e os seus direitos. Como violência da escola, interroguei a escola enquanto instituição. Nesta última dimensão, mais concretamente, quis compreender de que modo estavam as leis a ser cumpridas pelos/as professores/as que tem uma responsabilidade de garantir e promover um clima seguro e um ambiente inclusivo de aprendizagem para todos/as. Que tipo de abordagens e práticas inclusivas estavam a ser implementadas sobre estes temas?

No âmbito deste artigo, “abordagens” refere-se aos modos de aproximação ou tratamento de um determinado tema, tópico ou assunto. Por sua vez, “práticas” referem-se a ações enquadradas em atividades concretas que geram resultados concretos e observáveis. Como referem Maria Silva e colegas, as “práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos.” (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2014, p. 55). Neste sentido, queria-se compreender que tipo de abordagens e práticas inclusivas existem e são mobilizadas, admitindo que podem não existir nenhuma ou pouca reflexão sobre elas, que é o que se verificará adiante.

Uma vez que se estava interessado em compreender os sentidos que os profissionais atribuíam às suas práticas, os métodos qualitativos pareceram os mais adequados (AMADO; FERREIRA, 2014). Por razões pragmáticas de economia de tempo, espaço e recursos, sobretudo antecipando alguma dificuldade no recrutamento dos/as docentes, o recurso a grupos focais tornaram-se a opção mais viável, ao mesmo tempo que esta técnica partilha da noção de que “os problemas da comunidade devem ser discutidos entre todos/as do modo mais democrático possível” (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017, p. 121). Com estes/as profissionais, bastante diversos a vários níveis – género, idade, tempo de serviço, entre outros –, dinamizei 14 grupos de discussão focalizada entre 2015 e 2018 tendo participado neles 75 professores/as (24

autoidentificados como homens e 51 autoidentificadas como mulheres), entre os 37 e os 61 anos de idade. Envolveram-se na pesquisa 12 escolas.

As escolas foram selecionadas e contactadas apenas por serem públicas, terem o ensino secundário e se localizarem geograficamente perto do instituição onde a investigação estava a decorrer (Norte litoral de Portugal), ainda que se procurasse diversificar as escolas em termos da sua localização específica (centro e periferia) e frequência de públicos (escolas frequentadas maioritariamente por estudantes de classe média e outras escolas frequentadas maioritariamente por grupos socioeconomicamente vulneráveis). Na maior parte dos casos, os grupos foram sendo constituídos com a ajuda dos/as Diretores/as de Turma e consequência desse processo de recrutamento é que a maior parte dos/as docentes lecionavam no ensino secundário em áreas como Biologia, Educação Física, Filosofia, Francês, História, Inglês e Português. Foram cumpridos imperativos éticos como anonimato (trocou-se o nome dos/as participantes por pseudónimos e das instituições por cores), confidencialidade dos dados e devolução dos dados.

Os grupos foram sendo realizados durante dois anos. Os roteiros dos grupos foram organizados em três tópicos e as questões foram distintas para estudantes e professores/as. Um dos tópicos era relativo às experiências e sentidos de ES e as questões padronizadas para os/as professores/as estavam subdivididas entre aquelas que diziam respeito às experiências genéricas de ES (e.g, a relevância, as atividades elaboradas, entre outras), e outras estavam mais focadas nos temas específicos da orientação sexual e identidade de género. Embora o roteiro fosse semiestruturado (e, portanto, muitas questões dependiam das respostas dos/as participantes), as questões principais eram: (a) consideram relevante abordar temas relativos à orientação sexual ou identidade de género e porquê? (b) alguma vez quiserem abordar ou abordaram temas LGBTQ nas aulas, porquê e como o fizeram? (c) o que acham que falta em relação à aplicação destes temas no trabalho docente e que tipo de dificuldades e obstáculos sentem.

Os dados (discursos) foram inicialmente analisados com recurso à técnica da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Neste artigo não se pretende expor os dados exaustivamente, mas trazer aquelas que foram as ideias principais relativas às abordagens e práticas LGBTQ inclusivas, nomeadamente (a) *marginalização*, isto é, os processos através dos quais os temas são remetidos para as margens e silenciamento; (b)

desorientação, referindo-se à falta de direção dos/as docentes no trabalho sobre estes temas e (c) *assimilacionismo*, isto é, práticas que, quando existem, mimetizam, mesmo que inconscientemente, lógicas heteronormativas e, por isso, contraproducentes. De seguida, debate-se e aprofunda-se estas ideias mobilizando extratos empíricos correspondentes que os justifiquem.

Resultados e discussão

Os projetos de ES de cada escola são muito variáveis assim como o nível de envolvimento dos/as docentes nesses projetos, registando-se frequentemente professores/as sem qualquer tipo de envolvimento. Há, inclusive, escolas sem qualquer tipo de projeto inicial, e em duas delas, a minha presença enquanto investigador serviu mesmo para colmatar as 12 horas obrigatórias da ES. Desses projetos, um ponto que chama atenção é o modo como os tópicos relativos à diversidade de género e sexual tendem a ser marginalizados no âmbito da ES, isto é, secundarizados ou remetidos para o silenciamento. A maior parte dos/as professores/as da pesquisa admite nunca terem abordado esses temas, embora alguns/algumas revelem interesse e entusiasmo. Essa marginalização bate certo com aquilo que se observa em outros estudos internacionais (cf. ALLEN, 2011; EPSTEIN; JOHNSON, 1998; UNESCO, 2018) e justifica-se por várias razões. Uma delas é o receio no envolvimento em projetos de sexualidade, sobretudo daquilo que os/as encarregados/as de educação ou os/as próprios/as colegas possam pensar se abordarem, falarem ou debaterem tais temas:

Professora Marta: - Há muitos professores que não se querem envolver porque, se calhar, tem medo do que os outros possam pensar, se falarem sobre sexualidade nas aulas. Apesar de muita coisa já ter mudado, há professores assim, sobretudo os mais velhos [GDF2; Escola Azul].

Por parte de alguns/algumas professores/as, há um certo medo generalizado relativamente às interpretações erróneas que, quer os/as encarregados/as de educação, quer os/as colegas, possam fazer sobre o seu envolvimento em temas relativos à sexualidade e algumas vezes são referenciados/as os/as professores/as mais velhos/as como resistentes e opositores. (MEIRELES, 2017). Além de algumas tensões que muitas vezes se geram entre os/as professores/as e os/as encarregados/as de educação, este medo deve ser compreendido num contexto mais amplo de maior vigilância das

relações entre educadores/as adultos/as e os/as jovens num período de descoberta e experimentação da sua sexualidade, na interseção com o medo fantasmático do assédio e abuso sexual (cf. EPSTEIN; JOHNSON, 1998).

Ora, este receio torna-se mais denso quando o assunto é uma sexualidade não-normativa como a homossexualidade, por medo de ser associado à “cultura LGBTQ” “estilos de vida” mais “libertinos” e “moralmente reprováveis”, ou indiciados por alegadamente “estimular” ou “promover” orientações, desejos e/ou comportamentos homossexuais nos/as jovens estudantes ou, quanto muito, um pensamento ideológico único sobre homossexualidade. Alguns/Algumas professores/as chegam mesmo a mencionar o receio de ser rotulado como “homossexual” por abordar (positivamente) tópicos LGBTQ:

Professora Raquel: - Sim, deve haver muita gente que, se calhar, pensa que sou lésbica por estar sempre a falar sobre os direitos dos homossexuais nas aulas, mas é para o lado que durmo melhor...” [GDF5; Escola Azul].

Toda a história das interseções entre homossexualidade e o campo da educação escolar tem que lidar com “pânicos morais” (BARRETO, 2017, p. 208) que se geram, explícita ou implicitamente, nas ligações potencialmente manhosas entre sexualidade e infância ou juventude (LOURO, 1999; LOURO, 2000; LOURO; SILVA, 2001), adensado hoje pelas retóricas em torno de uma alegada “ideologia de género” (JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI; CAMPANHA, 2017; SANTOS, 2019). No seu estudo com professores/as, Renée DePalma e Elizabeth Atkinson (2009) constatam que muitos/as docentes tinham medo de endereçar questões de igualdade LGBTQ nas aulas, mas nenhum/a professor/a sugeriu que qualquer encarregado/a de educação fosse LGBTQ, tivesse filhos/as LGBTQ ou fosse filhos/a de casais LGBTQ, o que significa que a heteronormatividade ainda é muito forte. Em outros estudos, professores/as também referenciam ter receio, por exemplo, de os/as outros/as colegas possam pensar que são LGBTQ e comprometer o convívio e relações pessoais (MEYER, TAYLOR; PETER, 2014).

Esse receio torna-se mais forte no caso de professores/as autoidentificados/as como homens porque enquanto as professoras mulheres podem falar sobre tópicos LGBTQ e ainda assim manter o seu estatuto enquanto “heterossexuais”, no caso dos

professores homens torna-se mais complicado na medida em que há uma forte associação falaciosa entre ser-se homem, falar positivamente sobre homossexualidade e indagações sobre a orientação sexual do sujeito, uma vez que “falar sobre o assunto poderá resultar na perda dessa masculinidade que performatizam” (MARTINS; SILVA, 2018, p. 197-198). Este medo de ser “homossexualizado (isto é, julgado como «homossexual»)” (SILVA; SANTOS; MENEZES, 2017, p. 123) não é um exclusivo de professores/as heterossexuais. No seu estudo sobre professores/as lésbicas e *gays*, Ariane Meireles (2017) observa que mesmo os/as professores/as mais “assumidos/as” têm que viver uma tensão entre ser e expressar orgulhosamente a sua identidade e, simultaneamente, manter uma certa aura de respeitabilidade e profissionalismo, muitas vezes mais do que os/as seus/suas colegas heterossexuais.

Revela-se assim que ainda persistem medos, dificuldades e obstáculos que minam as possibilidades de desenvolvimento de abordagens e práticas LGBTQ-inclusivas e acabam por marginalizar estes temas. É de salientar que o enfoque discursivo recai sobre a “homossexualidade masculina” e como consequência outras identidades como as pessoas bi, trans e lésbicas permanecem invisibilizadas perante um discurso que por defeito parece complementar mais as identidades *gays* (raramente sendo usado o termo “*gay*”). O medo é mais forte quando mais se distancia de um entendimento normativo sobre a “diferença sexual”, e esses medos também devem ser compreendidos na interação entre a manifestação de desejos individuais/coletivos e contextos institucionais menos recetivos (SANTOS, SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019). Num contexto mais aberto, em que a maior parte do corpo docente, escola e comunidade, participassem, os medos teriam menos razão para existir, uma vez que todos/as estariam comprometidos/as com a mesma missão.

Um outro aspeto importante, referido pelos/as docentes, foi a desorientação sentida em relação à abordagem dos tópicos LGBTQ nas aulas, isto é, à *falta de guidance*. Era muito comum o discurso de que estes temas, apesar de pertinentes, eram sempre difíceis (tabus, portanto) e que não havia nenhuma orientação específica do estado ou das escolas para a sua abordagem, correta e efetiva. Atualmente, nenhuma teoria ou modelo domina a pesquisa e a prática em ES o que contribui para essa desorientação (VILAÇA, 2018) e ela manifesta-se, também, sob a forma de falta de conhecimentos e competências que são essenciais para a execução do trabalho docente:

Professora Bianca: - Sinto que muitas vezes não tenho as ferramentas e recursos para abordar certos temas, daí que, por exemplo, abordar as questões da orientação sexual, seja complicado para mim. Acho importantíssimo, mas sinto-me insegura. O que dizer? O que fazer? Estou a falar por mim, mas também por outros professores. [GDF4; Escola Verde].

Essa falta de conhecimentos deve ser considerada a dois níveis principais. Por um lado, pode revelar-se sob a forma de uma total falta de conhecimento sobre temas LGBTQ, o que compromete o envolvimento num tema relativamente desconhecido. A este nível, temos os/as docentes que poucas vezes tiveram contacto pedagógico com estes conceitos e problemáticas. Deriva desse facto que as informações pessoais que foi produzindo sobre o tópico nem sempre são as mais corretas. Outros/as professores/as revelam sentir à vontade com outros temas dentro da ES (e.g., violência de género), mas indicam falta de aptidão pessoal para abordar as questões específicas da diversidade de género e sexual. Outras vezes, a própria experiência de formação é apontada como falhada e até preconceituosa, como reconhece o Professor Francisco:

Professor Francisco: - [...] Nessa escola, em particular, o formador considerava a transexualidade uma “doença”. Usava mesmo o termo “parafilia” e isso é errado. E esse colega de Educação Física disse que os homossexuais tinham que ter um balneário diferente e ele concordou. Não se opôs. E eu fiquei tipo: «Não acredito nisto!». É por isso que depende muito dos formadores. [GDF2; Escola Roxa]

Outras vezes, o/a professor/a até se mostra bastante recetivo/a e considera-se informado/a, mas assume alguma falta incapacidade de tomar opções práticas no sentido estritamente pedagógico do termo, como, por exemplo, na dinamização de atividades concretas nesse campo. Ainda que reconheçam a crescente visibilidade LGBTQ na sociedade, sentem que não dominam os conceitos e as problemáticas da melhor forma para poder desenvolver atividades com os/as jovens. Não admira que quando inquiridos/as se necessitariam de formação específica sobre esta matéria, a maioria dos/as os/as professores/as não hesitem em responder positivamente, sendo bastante críticos da falta de oferta formativa e da discrepância entre leis e práticas.

Um estudo de Lúcia Ramiro e colegas sobre os conhecimentos dos/as professores/as demonstra que embora estes/as sejam favoráveis à ES, não tem formação suficiente. Refere que “[o] facto da maior parte dos professores inquiridos afirmar que

não tem formação complementar de ES, reiterado pelo facto que não têm experiência, sugere que a escola não tem estado a desempenhar um papel suficientemente activo na ES.” (RAMIRO; REIS; GASPAR DE MATOS; VILAR, 2010, p. 177). Perante tal realidade, o recurso a elementos externos ou parcerias revela-se preferencial, acrescido do facto de as áreas curriculares não disciplinares não serem mais obrigatórias e de alguma sobrecarga de trabalho, o que contribui para a demissão gradual dos/as docentes:

Professor Rui: - Acontece muito que quem se “lixar” são os professores de Biologia que ficam com a maior parte das tarefas e tem que naturalmente dar conta.

Professora Ana [de Biologia]: - [risos] É verdade. Nós acabamos por ficar com o grosso do trabalho [encolhe os ombros]. Alguém tem que o fazer e eu, pessoalmente, gosto, mas acabamos por ficar um pouco sobrecarregados, né? É suposto que a “coisa” seja multidisciplinar, haja um trabalho colaborativo por trás, mas a verdade é que não é, pelo menos, como gostaríamos. [GDF3, Escola Azul].

Longe ainda de um trabalho verdadeiramente colaborativo, uma das estratégias encontradas é, pois, o recurso aos/às docentes de Biologia. Ainda que a transversalidade seja contemplada pela lei portuguesa, não é muito comum encontrar situações em que esta seja alargada a todas as disciplinas. Também no Brasil, como refere Helena Altmann, a ES “foi transformada em um tema transversal nos PCNs, de modo que a sexualidade pudesse ser abordada por qualquer área de conhecimento na escola [...] No entanto, sua concretização no dia a dia de escolas organizadas por uma matriz disciplinar foi limitada.” (ALTMANN, 2013, P. 77). Como tal, é muito provável que se sobrecarregue os/as professores de Biologia pelo facto de se sentir que estes profissionais estão mais preparados para trabalhar as sexualidades na escola em detrimento das matérias que lecionam (ALLEN, 2011; ROCHA; DUARTE, 2015; ROCHA; LEAL; DUARTE, 2016).

Ao mesmo tempo, estes/as docentes são entendidos/as como “a/o” professor/a mais reconhecido/a publicamente (pela comunidade escolar e pelos/as encarregados/as de educação) para lecionar esse tipo de matérias. Esta tendência de encarregar os/as professores/as de Biologia com as questões da ES não é nova e é referida por uma vasta literatura científica (ALLEN, 2011; FONSECA; SIMÕES, 2015; PAIS, 2012). Num estudo com professores/as, Teresa Vilaça constata que “embora mais focados/as no pensamento crítico e na desconstrução de estereótipos sociais relacionados com o

género, prazer sexual e identidade sexual do que no 3º ciclo, continuaram também a incluir essencialmente a falta de conhecimento biológico sobre saúde reprodutiva.” (VILAÇA, 2019, p. 1530). Explica a autora que esse facto pode explicar-se, em parte, por a maior parte dos/as docentes serem da área disciplinar de Ciências/Biologia.

Uma das consequências é a circunscrição da abordagem da sexualidade a uma perspetiva bionológica que não raras vezes a confina a tópicos relativos à heterossexualidade. Também o recurso a equipas externas ligadas à área da saúde (e.g., enfermagem) contribuem para que as questões da diversidade de género e sexual sejam ainda mais marginalizadas, pois, o enfoque nas lógicas sanitárias tendem a privilegiar dois temas em particular: a prevenção das gravidezes indesejadas e das infeções sexualmente transmissíveis.

Como se tem visto, as abordagens inclusivas aos temas LGBTQ são muito frágeis e ténues destacando-se a marginalização e a desorientação que eles ainda suscitam. As supostas práticas parecem basear-se mais em manifestações de interesse do que em práticas concretas e efetivas. Das práticas concretas descritas, foram enfatizados a promoção de debates e admite-se o recurso ao trabalho colaborativo com associações LGBTQ, mas poucos/as docentes admitem realmente o ter feito. Não significa, porém, que não se verifiquem atitudes e disposições que ali e acolá vão sendo referidas por alguns/algumas profissionais, sobretudo aqueles que mais se identificam com temas LGBTQ:

Professora Susana: - Este tema é importantíssimo. Desde da década de 90, que abordar [o tema d]a homossexualidade tem sido algo que muitos colegas tem querido abordar. Mas existem muitos tabus. Eu, enquanto Professora de História tem essa responsabilidade de ajudar os estudantes e há tantos estudantes a precisar [pensa] de esclarecimento. Para se entenderem ou para entenderem os outros! [GDF1, Escola Azul].

Este tipo de profissionais mostram-se sensíveis às questões da discriminação contra pessoas LGBTQ, entendem como eventualmente educam crianças e jovens que se identificam ou se irão identificar como LGBTQ, sentem-se como um elemento de apoio e suporte para esses/as jovens e compreendem a necessidade de abordar positivamente estas questões. Muitos/as destes/as docentes enveredam por discursos que se alicerçam num igualitarismo liberal de cariz humanista e indiferenciador que não raras vezes se confunde com atitudes mais preconceituosas e invisibilizadoras a que se

chamou de “privatização” (SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019)³. Consequentemente e frequentemente, este tipo de discursos recaem para posturas mais *naïves* e clichés sobre a diversidade sexual que incorrem no risco de serem insuficientes para denunciar os sistemas estruturais de desigualdade. É o caso na ênfase em atividades cujo objetivo é a desconstrução de estereótipos, mas que acabam por revelar a faceta mais escondida da *genderofobia*:

Professora Isabel: - As pessoas tem que compreender que os homossexuais não são essas bichas que aparecem na televisão. São pessoas normais, como eu, como você, como todos. Ainda há muitos estereótipos, muitos preconceitos. Fez-se muitos avanços, mas a realidade das escolas é outra, sabe? [GDF2, Escola Vermelha].

Há um evidente discurso de normalização que nos remete para a ideia de assimilação com os valores dominantes. Uma das vertentes desse assimilacionismo reflete num tipo específico de discurso: o discurso “*gay*, mas não bicha” (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017, p. 126) em que os/as professores/as realçavam uma alegada oposição entre o homem *gay* e a “bicha” (termo insultuoso dirigido sobretudo a homens *gays* efeminados) quando queriam enfatizar a necessidade de desconstruir estereótipos ou combater a homofobia. Enquanto “o primeiro é (ou, pelo menos, pode ser mais) aceitável, o segundo não só é criticável, como até abominável” (SANTOS, 2018, p. 223). A bicha funciona aqui como uma “identidade duplamente marginalizada (por ser homossexual e por não corresponder às expetativas de género tradicionais).” (SANTOS, FERREIRA, SILVA, 2013, p. 63). Ou seja, os homossexuais podem ser aceites apenas e somente se se comportarem dentro das imagens sanitizadas e heteronormativas que se esperam deles.

Esta conceção tem muitas repercussões para alunos/as trans e *queer* cujas expressões e identidades de género não se confinam necessariamente às normas dominantes. Trata-se de uma das vertentes do assimilacionismo em que membros de um grupo social tem-se que se confinar às regras dominantes para serem aceites, para “uma futura integração nas estruturas de poder que já existem” (COLLING, 2015, p. 106). Multifacetado, o assimilacionismo também se reflete nas poucas práticas inclusivas descritas. Por exemplo, num dos grupos foi referido a visualização de um documentário sobre homossexualidade nos animais:

³ Não foram encontradas discursos mais agressivos, mas também existem muitas razões para o efeito, nomeadamente a necessidade de dar “boa imagem” ao pesquisador.

Professora Ana: - Eu cheguei a passar um documentário sobre comportamento homossexual nos animais. Era um documentário muito giro [...] Eles puderam ver que é algo comum, algo natural.

Professor Rui: - Não é tão chocante! [GDF3, Escola Azul].

Apesar da abordagem da homossexualidade a partir de um documentário sobre animais pretender constituir-se como uma medida inclusiva (ajuda para demonstrar como a homossexualidade seria biológica), é problemática a dois principais níveis. Em primeiro lugar, opta-se por uma representação visual das relações homossexuais nos animais e não nos seres humanos (para eventualmente não ser tão “chocante”). Em segundo lugar, reinscreve-se a homossexualidade ao lugar da biologia como se a sexualidade não pudesse ser compreendida a partir de um feixe complexo de escolhas, desidentificações e livre arbítrio. Esta reinterpretação biologizada da homossexualidade está patente na colocação do debate em termos da “origem” ou “causas” da homossexualidade invés de se dirigir ao questionamento da homofobia ou, no limite, da própria heterossexualidade. Nesse sentido, concorda-se com Thiago Ranniery de que sujeitos LGBTQ são tratados como um “Outro sexual” (RANNIERY, 2017, p. 228) que é preciso estudar e explicar, enquanto a heterossexualidade (ela própria uma orientação sexual) permanece incólume a qualquer questionamento ou inquirição.

Conclusão

Quis-se neste artigo compreender que tipo de abordagens e práticas existem sobre temas relativos à diversidade de género e sexual, enquadrados na lei de Educação Sexual em Portugal. O que se constata é que podemos compreender essas abordagens (mais do que práticas concretas) em torno de três principais ideias: marginalização – neste sentido os temas tendem a ser secundarizados e invisibilizados por tabus; desorientação, com os/as professores/as a denunciarem a falta de conhecimentos e competências assim como inexistência de guias ou modelos para a sua implementação; e assimilacionismo, com as poucas práticas existentes a serem pautadas por lógicas heteronormativas que continuam a hierarquizar e a contribuir para a estigmatização de sujeitos *queer*, numa escola onde os “discursos de tolerância” (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2018, p. 60) tendem ainda a ser mais frequentes do que discursos críticos.

A partir de uma multiplicidade de violências (ROCHEX, 2003), uma das formas aqui observadas é a violência institucional. A violência institucional relaciona-se também com as situações em que as políticas decretadas em papel não se refletem nas práticas quotidianas. As políticas liberais dirigem-se às alterações legais rumo a uma ficção sustentada na igualdade mas revelam pouco interesse em verificar se essas políticas alteram o quadro cultural em que a desigualdade opera. Considerando “o terreno movediço em que se instalam práticas de intervenção e formação” (Altmann, 2013, p. 76), apela-se, pois, para a inclusão real e efetiva destes temas na formação (inicial e contínua) de professores/as. A formação de docentes é determinante para a aquisição de conhecimentos sobre diversidade de género e sexual e competências basilares no modo de as abordar, em coerência com os valores mais vastos na sociedade. A formação destes profissionais, além de estar complementada e contribuir para o seu desenvolvimento profissional, cria atitudes positivas e garante respostas educativas inclusivas para jovens LGBTQ e não só. É indispensável preparar os/as professores para compreender efetivamente os dilemas e problemáticas destes/as alunos/as, na sua individualidade, não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos sustentáveis (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2014).

Como refere Teresa Vilaça (2019), é importante na formação de professores/as aprofundar o conhecimento sobre os diferentes temas e problemas interdisciplinares da sexualidade humana, sobre os modelos teóricos existentes e refletir sobre a prática de aprimorar o conhecimento do conteúdo pedagógico. Simultaneamente, é preciso alguma vigilância crítica para que não se caia numa espécie de institucionalização da sexualidade (SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019) em que se determine, de modo monolítico, o que é “certo” ou “errado”. Essa determinação moralista é o que está subjacente a muitas dificuldades e obstáculos dos/as educadores/as na gestão daquilo que podem dizer ou não dizer, fazer ou não fazer. Desse modo, é importante recordar a velha noção foucaultiniana de que considerar a sexualidade como dispositivo de fala, também implica reconhecer as relações panóticas de poder e controlo (FOUCAULT, 1999).

Embora seja importante planificar e organizar conteúdos curriculares, estratégias de ensino, atividades e espaços em articulação com diferentes grupos e comunidades, deve-se evitar uma “pedagogização da sexualidade” (PAIS, 2012). Thiago Ranniery fala de uma linguagem da pedagogia que transforma a sexualidade numa “coisa a ser

ensinada” (RANNIERY, 2017, p. 219). Nesta ótica, os debates sobre sexualidade incorrem no risco de a transformar em mais uma matéria para lecionar, e assim fazê-la perder a carga erótica através da retórica da didática. Não se pode perder de vista que a sexualidade é sempre mais complexa do que a sua colocação em espartilhamentos curriculares.

Como referem Liliana Rodrigues e colegas, “é indispensável questionar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e quais os sentidos que os/as alunos/as dão ao que aprendem.” (RODRIGUES; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 63). O papel dos/as alunos/as deve aqui ser estimulado, promovendo-se uma maior articulação dos agentes internos que contorne a tentação da ONGzição (cf. RIBEIRO, 2017) da ES. Uma maior comunicação entre professores/as e alunos/as deve ser complementada para que uns e outros possam compreender muitos aspetos das suas “culturas sexuais” (FONSECA; SIMÕES, 2015) e torna-las inteligíveis entre si. Trata-se da passagem de uma “cidadania prescrita à cidadania em construção” (MENEZES; FERREIRA, 2014, p. 134). Por fim, num momento em que se multiplicam os diálogos entre diversos países – como, por exemplo, Brasil e Portugal (cf. GATO, 2012; SANTOS; SILVA; MACEDO; MENEZES, 2019) –, é essencial o estímulo contínuo entre diferentes discussões que questionam a LGBTfobia social.

Referências

- ALLEN, Louisa. *Young people and sexuality education. Rethinking key debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 13, p. 69-82, abr., 2013.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 207-232.

CARNEIRO, Nuno Santos. *"Homossexualidades": uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: LivPsic, 2009.

DEPALMA, Renée; ATKINSON, Elizabeth. Imagining the homonormative: performative subversion in education for social justice. *British Journal of Sociology of Education*, n. 29, v. 1, p. 25-35, 2009.

BARRETO, Victor. A pesquisa em práticas sexuais: políticas e moralidades na academia. *Revista Antropológica*, n. 43, v. 2, Niterói, p. 203-229, 2017.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, n. 3, v. 2, p. 77-10, 2006.

COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal*. Tensões entre o movimento LGBT e o ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

DECRETO-LEI N.60. Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/494016/details/maximized> Acesso em: 07/05/2020

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

FONSECA, Laura; SIMÕES, Ana Raquel. Culturas sexuais de estudantes: debates sobre mudanças, sexualidades, género e diversidade sexual. In: FONSECA, Laura; SANTOS, Sofia Almeida (Eds.), *Sexualidades, Gravidez e Juventude. Relações sociais e educativas*. Porto: Edições Afrontamento, 2015, 217-275.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GATO, Jorge. Homofobia dos dois lados do Atlântico: atitudes negativas face a lésbicas e a gays em Portugal e no Brasil. *Passages de Paris*, 7, p. 105-121, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, n. 18, v. 43, p. 449-502, 2018.

LEITE, Carlinda. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; Silva, Tomaz Tadeu. da (Orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, Nicolas; SILVA, Sofia Marques. “Cada um no seu canto!”: olhares de jovens do ensino profissional sobre homossexualidade e masculinidade. *Ex aequo*, n. 39, p. 187-205, 2018.

MEIRELES, Ariane Celestino. Lésbicas, bissexuais, cis, professoras: notas sobre cotidianos escolares. In: GIVIGI, Ana Cristina; DORNELLES, Priscila (Org.). *Babado acadêmico no recôncavo baiano: universidade, gênero e sexualidade*. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 113-131.

MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, n. 53, p. 131-147, jul./set. 2014.

MEYER, Elizabeth. *Gender and sexual diversity in schools*. An Introduction. New York: Springer, 2010.

MEYER, Elizabeth; TAYLOR, Catherine; PETER, Tracey. Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, n. 15, v. 3, 221-234, 2015.

MISKOLCI, Richard; CAMPANHA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, n. 32, v. 3, p. 725-747, 2017.

PAIS, João Machado. *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

RAMIRO, Lúcia; REIS, Marta; GASPARE DE MATOS, Margarida; VILAR, Duarte. ES na escola: Conhecimentos, atitudes e conforto nos professores do ensino básico e secundário. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente*, 1, p. 163-180, 2010.

RANNIERY, Thiago. “Sexualidade na escola”: É possível ir além da máquina de diferentes. In MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (orgs.), *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis: DP Et alli. 2017, p. 213-238.

RIBEIRO, Ana Bela. Políticas e práticas de Educação para a Cidadania na Europa: entre as potencialidades das parcerias com ONG e os riscos de ONGização das políticas educativas. 2017. 333. (Doutoramento em Ciências da Educação) – Programa Doutoral em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2017.

SANTOS, Hugo. Discursos sobre bullying e homofobia na e da escola: Que (im)possibilidades de cidadania para jovens LGBT? 2018. 397. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Programa Doutoral em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2018.

ROCHA, Ana Cristina; DUARTE, Cidália. A ES pela voz da comunidade: uma perspectiva crítica. *Psicologia, Educação e Cultura*, n. 14, v. 2, p. 425-440, 2010.

ROCHA, Ana Cristina; DUARTE, Cidália. Sexuality education in a representative sample of portuguese schools: examining the impact of legislation. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20, p. 47-56, 2015.

ROCHA, Ana Cristina; LEAL, Cláudia; DUARTE, Cidália. School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. *Sex Education*, n. 16, v. 2, p. 172-183, 2016.

ROCHEX, Jean-Yves. Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na escola. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Orgs.), *Violência e violências da e na escola*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2003, p. 13-21.

RODRIGUES, Liliana; OLIVEIRA, João Manuel; NOGUEIRA, Conceição. Discriminação contra jovens lésbicas em contexto escolar. *Latitude*, n. 9, v. 1, p. 55-71, 2015.

RUSSELL, Stephen. Desafiando a homofobia nas escolas: políticas e programas para climas escolares seguros. *Educação em Revista*, n. 39, p. 123-138, 2011.

SANTOS, Hugo. A evolução da “diversidade sexual” no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 944-962, set./dez. 2019.

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia Marques; MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. Diversidade sexual no discurso de professores: Os perigos liberais da híper-humanização, privatização e heteronormalização. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (Eds.), *Currículo, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: CRV, 2019. p. 269-288.

SANTOS, Hugo; FERREIRA, Manuela; SILVA, Sofia Marques. 'Gay mas não bicha': De uma heteromasculinidade hegemónica a uma proliferação de masculinidades gays. *Iberoamerican Journal of Health and Citizenship*, n. 2, v. 2, p. 37-67, 2013.

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia Marques; MENEZES, Isabel. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *ex aequo*, n. 36, p. 117-132, 2017.

SANTOS, Hugo; SILVA, Sofia Marques; MENEZES, Isabel. From liberal acceptance to intolerance: discourses on sexual diversity in schools by portuguese young people. *Journal of Social Science Education*, n. 17, v. 1, p. 55-65, 2018.

SANTOS, Hugo. Discursos sobre bullying e homofobia na e da escola: Que (im)possibilidades de cidadania para jovens LGBT? 2018. 397. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Programa Doutoral em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2018.

SANTOS, Sofia Almeida. School-based sex education under the spotlight of sexual and intimate citizenship: A focus on Portugal and England 2015. 337. (Doutoramento em Ciências da Educação) – Programa Doutoral em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal, 2015.

SILVA, Maria Deolinda; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, p. 53-73, 2014.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa. A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, n. 9, p. 35-51, 1996.

UNESCO. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO. *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: UNESCO, 2016.

VILAÇA, Teresa. Metodologias de ensino na educação em sexualidade: desafios para a formação contínua. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1500-1537, jul., 2019.

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Revista
Diver  **idade**
e Educação