



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÉNERO NOS RECURSOS PEDAGÓGICOS: AS PERSPETIVAS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano

*Mariana Casais Esperança*

Porto, julho de 2025



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÉNERO NOS RECURSOS PEDAGÓGICOS: AS PERSPETIVAS DE ESTUDANTES E DE DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

*Mariana Casais Esperança*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marisa Simões Carvalho e Prof. Dr.<sup>a</sup> Maitê Moraes Gil

Porto, julho de 2025

## **Agradecimentos**

A mim, por ter ultrapassado os obstáculos deste desafio que me fizeram evoluir e que consegui concluir esta tão importante etapa.

À minha orientadora Prof. Dr.<sup>a</sup> Marisa Simões Carvalho, cuja empatia, dedicação, disponibilidade e cuidado fizeram a diferença para completar esta tarefa. Obrigada pelo acompanhamento próximo e atento que me ajudaram a evoluir sem desanimar!

À minha coorientadora Prof. Dr.<sup>a</sup> Maitê Moraes Gil, por toda a atenção, perspicácia e rigor nas dúvidas que foram surgindo. Obrigada pelo modo inspirador com que transmitiu o gosto pela investigação!

Aos/Às participantes deste estudo, que se disponibilizaram e se mostraram interessados para partilhar as suas perceções.

Ao Ari, por ter estado ao meu lado com todo o cuidado, respeito, amor e paciência em todos os momentos. Nos fáceis e nos difíceis. Mesmo longe. Obrigada por acreditares em mim e me encorajares. Por teres sido o meu refúgio e sinónimo de momentos de calma e segurança.

À Inês, a amiga da faculdade que vou levar comigo para sempre. De colega de curso passaste a melhor amiga. Obrigada por me chamares à razão, me ouvires e me compreenderes com a sensibilidade que te caracteriza tão bem. Tenho muito orgulho no teu percurso e o mundo agradece por vir a ter uma Psicóloga como tu. Que a nossa cumplicidade dure a vida toda.

## **Lista de Abreviaturas**

**CIG** - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

**DGE** - Direção Geral da Educação

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1** - *Checklist* de recursos pedagógicos (docentes)

**Tabela 2** - Domínios, categorias e subcategorias (docentes)

**Tabela 3** - Domínios, categorias e subcategorias (estudantes)

## **Lista de Anexos**

**Anexo 1** - Tabela com dados respetivos ao corpo docente

**Anexo 2** - Tabela com dados respetivos ao grupo estudantil

**Anexo 3** – Guião do grupo de discussão focalizada (docentes)

**Anexo 4** – Guião do grupo de discussão focalizada (estudantes)

**Anexo 5** - Biscoito de género utilizado nos grupos de discussão focalizada (AMPLOS, 2021)

**Anexo 6** – Ficha de Dados Sociodemográficos (docentes)

**Anexo 7** – Ficha de Dados Sociodemográficos (estudantes)

**Anexo 8** - *Checklist* de recursos pedagógicos

**Anexo 9** - Consentimento Informado (docentes)

**Anexo 10** - Consentimento Informado (estudantes)

**Anexo 11** - Consentimento Informado (Encarregados de Educação)

**Anexo 12** - Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias (docentes)

**Anexo 13** - Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias (estudantes)

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Introdução</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>2. Enquadramento Teórico</b> .....   | <b>3</b>  |
| 2.1. Sexo, Género, Papéis de Género, Expressão e Identidade de Género, Orientação Sexual e Sigla LGBTQIA+ .....                       | 3         |
| 2.2. Representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos .....   | 4         |
| 2.3. Orientações para a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos .                                    | 7         |
| 2.4. Políticas educativas no contexto português para a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos ..... | 9         |
| <b>3. Método</b> .....  | <b>12</b> |
| 3.1. Participantes .....  | 12        |
| 3.2. Instrumentos .....   | 13        |
| 3.3. Procedimentos de Recolha de Dados .....  | 14        |
| 3.4. Análise de Dados e Procedimentos de Tratamento de Dados.....   | 15        |
| <b>4. Apresentação dos Resultados</b> .....   | <b>16</b> |
| <b>5. Discussão dos Resultados</b> .....  | <b>46</b> |
| <b>6. Conclusões</b> .....  | <b>51</b> |
| <b>7. Referências bibliográficas</b> .....  | <b>53</b> |
| <b>8. Anexos</b> .....  | <b>59</b> |

## Resumo

A investigação tem evidenciado a ausência de representação da diversidade sexual e de género nos manuais escolares, nos quais predomina uma visão heteronormativa e binária marcada pela sobrerrepresentação masculina, reforçando a invisibilidade e o *tokenismo* enquanto fenómenos recorrentes que contribuem para comprometer a inclusão. O presente estudo, de carácter qualitativo, explora as perceções de docentes e estudantes do ensino secundário face à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos. Este estudo centrou-se nas perspetivas de 23 participantes através de cinco grupos de discussão focalizada, dos quais 9 docentes de dois contextos escolares distintos e 14 estudantes de três contextos escolares distintos. Foi ainda utilizada uma *Checklist* de recursos pedagógicos direcionada ao corpo docente. Verificou-se uma representação limitada da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos, pelo que, quando esta diversidade é representada, surge de forma superficial e isolada. Em parte, docentes e estudantes reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de género, ainda que estejam presentes lacunas face ao conhecimento conceptual destas temáticas. Verifica-se ainda uma elevada dependência da iniciativa individual do corpo docente para dar resposta a esta ausência, surgindo a atualização dos recursos, a formação e o tempo enquanto fatores críticos para a promoção da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

*Palavras-chave:* representação, diversidade sexual e de género, perceções de docentes e estudantes, ensino secundário.

## **Abstract**

Research has highlighted the lack of representation of sexual and gender diversity in school textbooks, which are dominated by a heteronormative and binary view marked by male overrepresentation, reinforcing invisibility and tokenism as recurring phenomena that contribute to compromising inclusive education. This qualitative study explores the perceptions of high school teachers and students regarding the representation of sexual and gender diversity in pedagogical resources. This study focused on the perspectives of 23 participants through five focus groups, including 9 teachers from two different school contexts and 14 students from three different school contexts. A Checklist of pedagogical resources aimed at teachers was also used. It was understood that there was a limited representation of sexual and gender diversity in pedagogical resources, and when this diversity is represented, it appears superficially and in isolation. In part, teachers and students recognize the importance of representing sexual and gender diversity, although there are gaps in conceptual knowledge of these topics. There is also a high dependence on the individual initiative of teaching staff to respond to this lack, with updating resources, training and time emerging as critical factors for promoting the representation of sexual and gender diversity in pedagogical resources.

*Keywords:* representation, sexual and gender diversity, perceptions of teachers and students, high school.

## 1. Introdução

É de notar que os livros escolares e outros materiais pedagógicos usados pelo corpo docente no processo de ensino constituem recursos para apoio ao trabalho pedagógico, consubstanciado conteúdos e objetivos do currículo formal bem como valores e princípios de base à educação (UNESCO, 2020). Importa que o currículo proporcione oportunidades ao corpo estudantil para refletir sobre a própria identidade e expressão de género, diversidade familiar e os tipos de relacionamentos que desejam construir (GLSEN, 2024). Neste sentido, é importante que os manuais escolares e demais recursos pedagógicos sejam representativos da diversidade de sexual e de género. Os manuais escolares podem desempenhar um papel enquanto fator protetor ou de risco no que toca ao autoconceito afirmativo do corpo estudantil, uma vez que transmitem informações precisas ou imprecisas sobre várias identidades, promovendo, conseqüentemente, atitudes positivas ou negativas sobre a diversidade, dependendo da sua qualidade (Derman-Sparks, 2016).

Diversos estudos têm assinalado a predominância de uma visão heteronormativa e heterossexista nos livros infantis e manuais escolares (Crawfurd et al., 2024; Neto, 2018; Sauntson, 2021). Os livros didáticos com inclusão de género, para além de poderem contribuir para a compreensão mais ampla e não estereotipada do género, promovendo conceptualizações mais flexíveis e inclusivas de identidade e expressão de género, promovem empatia e contribuem para o desenvolvimento de um sentido positivo de si por parte das crianças (Elorza, 2023). Neste sentido, a garantia de manuais escolares e outros recursos representativos da diversidade sexual e de género tem potencial de ser um facilitador de processos de inclusão nas escolas portuguesas (Pearson et al., 2007).

Importa, portanto, aprofundar o conhecimento acerca do modo como a diversidade sexual e de género está representada nos manuais escolares e nos demais recursos pedagógicos (Crawfurd et al., 2024; Neto, 2018; Sauntson, 2021). Este estudo tem como objetivo explorar as perspetivas de estudantes e docentes face à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos no ensino secundário.

Este trabalho está organizado em duas partes principais: (1) enquadramento teórico, onde se apresentam as noções de Sexo, Género, Papéis de Género, Expressão e Identidade de Género, Orientação Sexual e Sigla LGBTQIA+; reflete-se sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos e respetivas orientações; e apresenta-se o contexto

português do ponto de vista das dimensões em estudo; e (2) estudo empírico, em que são descritas as opções metodológicas e os procedimentos e, por fim, é feita a apresentação e a discussão dos resultados, seguidas das respectivas conclusões e implicações práticas.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Sexo, Género, Papéis de Género, Expressão e Identidade de Género, Orientação Sexual e Sigla LGBTQIA+**

A diversidade sexual e de género abarca várias dimensões, como o sexo, a identidade e expressão de género e a orientação sexual, que importam clarificar (Gato, 2024; McBrien et al., 2022; OPP, 2020; AMPLOS, 2021).

O sexo diz respeito às características biológicas, visíveis ou não a olho nu (órgãos genitais externos e internos, genes, cromossomas e sistema hormonal). Este é, com frequência, atribuído à nascença com base na observação dos órgãos genitais de forma binária, podendo ser classificado em feminino ou masculino. Ainda assim, é de notar que existe mais diversidade humana ao nível do sexo biológico, como as pessoas intersexo (APA, 2021; Gato, 2024; Martins, 2023; AMPLOS, 2021; Teixeira, 2021).

O género compreende os papéis de género, a expressão de género e a identidade de género (Gato, 2024). Define-se como uma construção social resultante das expectativas criadas relativamente à pertença biológica sexual (OPP, 2020). Do ponto de vista social, ser do sexo feminino ou ser do sexo masculino parece estar frequentemente associado a um determinado conjunto de características, papéis e normas pré-determinadas, variando de cultura para cultura. Estes comportamentos, atividades e outros atributos socialmente construídos como femininos, masculinos ou andrógenos definem-se por papéis de género (OPP, 2020). A identidade de género refere-se à forma pessoal e profunda como a pessoa se autorreconhece enquanto homem ou mulher, enquanto ambos, ou enquanto trans ou não-binária (APA, 2015, 2021; OPP, 2020). A expressão de género é a expressão através da qual o indivíduo manifesta a sua pertença de género. Esta pertença pode ser manifestada, por exemplo, através da sua estética, como vestuário, penteado e barba; ou da linguagem usada para se referir a si próprio/a, como pronomes e nomes (OPP, 2020).

A orientação sexual é uma parte da identidade que envolve a atração sexual e afetiva de uma pessoa em relação a outra, bem como os comportamentos ou a afiliação social que podem surgir dessa atração. Pode ser classificada em heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, demisssexualidade e assexualidade (Bogaert, 2015; Dyer, 2021; OPP, 2020). A identidade sexual prende-se com uma dimensão de autoidentificação, reconhecimento e aceitação da própria orientação sexual (APA, 2021).

LGBTQIA+ é a sigla usada para fazer referência de forma conjunta às pessoas lésbicas (mulheres que se sentem atraídas por mulheres), gays (homens que se sentem atraídos por homens), bissexuais (atração por mulheres e homens), trans (termo guarda-chuva que abarca pessoas cuja identidade ou expressão de género não coincide com o sexo atribuído à nascença), queer (termo utilizado para descrever a própria orientação sexual, identidade ou expressão de género que não se encaixa nas normas sociais dominantes), intersexo (pessoas cujas características biológicas não se encontram totalmente dentro do que está definido para o sexo feminino e/ou masculino), assexuais (pessoa que se situam num espectro de não atração sexual), aliados, incluindo todas as diversas possibilidades de orientações sexuais, identidades/ identificações e/ou expressões de géneros (APA, 2021; Bogaert, 2015 Dyer, 2021;). A sigla está em constante mudança, sendo o “+” utilizado para incluir estes últimos grupos (AMPLOS, 2021; Teixeira et al., 2021).

Existem diferentes siglas para fazer referência a esta comunidade. Assim, ao longo deste documento, para uma abordagem mais abrangente e representativa, será adotada a sigla LGBTQIA+.

## **2.2. Representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

A investigação tem mostrado que, no contexto escolar, quando comparados com pares heterossexuais e cisgénero, estudantes LGBTQIA+ estão mais propensos a passarem por processos de vitimização, absentismo escolar, perceções mais negativas do ambiente escolar, resultados escolares mais baixos e baixo sentimento de pertença relativamente à escola (Day et al., 2018). Quando comparados com estudantes que frequentam escolas nas quais o currículo não é inclusivo no que toca a temas LGBTQIA+, estudantes LGBTQIA+ com um currículo inclusivo relataram existir uma menor probabilidade de ouvir “gay” com uma conotação negativa, bem como comentários homofóbicos, comentários negativos sobre a expressão de género e comentários negativos sobre pessoas trans. Adicionalmente, reportaram um maior sentimento de segurança no que toca à sua orientação, identidade e expressão, bem como níveis mais baixos de vitimização relacionados com a sua orientação sexual e expressão de género. Estes resultados revelaram ainda que estes alunos estavam menos propensos a faltar à escola no último mês por motivos de insegurança e desconforto, tendo também repercussões positivas no seu desempenho académico, aumentando ainda a probabilidade de darem seguimento aos estudos depois do Ensino Secundário (GLSEN, 2019). A sub-representação do género feminino comparativamente com o género masculino impacta negativamente estudantes, já que sustenta

preconceitos explícitos e implícitos em detrimento do género feminino, tendo impacto no desenvolvimento socioemocional, nomeadamente na diminuição de autoestima e empatia (Casey et al., 2021; Tuchman, 2000).

Um currículo representativo da diversidade sexual e de género beneficia toda a comunidade estudantil. A sua ausência prejudica não só diretamente quem aprende num ambiente de insegurança e medo, mas também indiretamente quem perde a oportunidade de conhecer a diversidade à sua volta e desenvolver competências como o respeito pelo outro, a empatia e o trabalho em equipa (GLSEN, 2024).

De um modo geral, a orientação sexual e a identidade de género continuam a ser abordadas de forma muito inadequada nas escolas (Blumberg, 2015; UNESCO, 2016, 2015), sobretudo quando falamos da comunidade LGBTQIA+, cuja representação está quase ausente dos manuais escolares (Ruiz-Celilia et al., 2020). Mesmo quando presente, esta é quase sempre alvo de deturpação, marginalização ou é retratada de forma estigmatizante (UNESCO, 2016, 2018). O género tende a ser exclusivamente apresentado de forma binária, estando os indivíduos que não correspondem à heteronormatividade ausentes na maioria dos livros didáticos. Além disso, apenas um em cada quatro livros didáticos inclui tópicos relevantes para pessoas da comunidade LGBTQIA+ (UNESCO, 2020).

A propósito da disponibilidade e utilidade de recursos pedagógicos inclusivos no que toca a temas LGBTQIA+, num estudo americano, realizado em 2019, com 16636 estudantes, verificou-se que apenas 19,4% de estudantes LGBTQIA+ foram expostos a representações positivas de pessoas e histórias LGBTQIA+ e 17% aprenderam conteúdo negativo sobre temas LGBTQIA+. Além disso, apenas 8,2% de estudantes relataram ter recebido educação sexual inclusiva considerando tópicos LGBTQIA+. Pouco menos de metade de estudantes relataram que conseguiam encontrar informações sobre questões relacionadas com temas LGBTQIA+ na sua biblioteca escolar (GLSEN, 2019).

Neste contexto, os fenómenos de invisibilidade e *tokenismo* traduzem formas de sub-representação associadas à diversidade sexual e de género.

A invisibilidade prende-se com os tópicos que não estão presentes. Esta presença ou ausência nos livros tem o poder de ensinar quem é ou não importante na sociedade. Isto é, a invisibilidade mina o sentido afirmativo que as pessoas têm de si mesmas e reforça ideias

preconceituosas sobre pessoas que não estão presentes. Famílias com dois pais ou duas mães são exemplos frequentes de invisibilidade (Dermans-Sparks, 2016).

O *tokenismo* prende-se com a mensagem “única”, traduzindo-se na representação de apenas uma pessoa de um grupo, por exemplo, num livro. Um exemplo de *tokenismo* nos livros poderá ser a presença de uma única personagem não-binária entre um conjunto de personagens binárias. O *tokenismo* pode tornar-se estereotipado, traduzindo apenas uma visão de um grupo de pessoas, em vez da diversidade que existe entre todos os grupos (Dermans-Sparks, 2016). De acordo com Kanter (1977), para além de levar ao isolamento face à maioria, dificultando a aceitação e o sentido de pertença, o *tokenismo* pode ter como efeito um exagero das diferenças do elemento não representado em relação ao grupo maior, parecendo mais significativas do que podem realmente ser, bem como a distorção das qualidades do elemento em falta para ser adequada às opiniões preexistentes sobre o mesmo (Collica-Cox & Schulz, 2019).

De acordo com Dermans-Sparks (2016), os estereótipos mais comuns nos livros infantis referem-se à ideia de que raparigas e mulheres fortes e independentes são “maria rapaz” bem como à ideia de que as pessoas LGBTQIA+ são invisíveis ou predadoras sexuais. Também famílias com dois pais ou duas mães e crianças e adultos trans são pessoas não representadas nos livros.

No mesmo sentido, um estudo feito por Crawford et al. (2024), que envolveu a análise do conteúdo dos currículos escolares e dos materiais de aprendizagem numa amostra de livros de 34 países, revelou que há duas vezes mais ocorrências de palavras masculinas do que de palavras femininas nos documentos e materiais analisados.

Estudos realizados em diversos países apontam dados semelhantes (Barata, 2021; Damigella & Licciardello, 2014; Filipović, 2018). Damigella e Licciardello (2014) analisaram 174 textos de 5 livros de leitura do primeiro ao quinto ano de escolaridade, em Itália, com o objetivo de investigar se as representações masculinas e as representações femininas nos livros didáticos são afetadas por estereótipos de género relativos a profissões, ambientes, brinquedos, atividades desportivas e traços de personalidade. Os textos examinados parecem reproduzir estereótipos de género. As mulheres são geralmente apresentadas como personagens que choram com frequência, doces, sensíveis, carinhosas, curiosas e vaidosas. São geralmente representadas em ambientes interiores, a realizar sobretudo atividades individuais. As meninas tendem a ser representadas pelo uso de brinquedos relacionados com os papéis domésticos,

direcionados para a ideia tradicional de que a mulher deve que ficar em casa a desempenhar o papel de mãe e esposa, dedicando-se a cuidar da casa, dos filhos e do marido. Já os homens são apresentados enquanto personagens fortes, destemidos, corajosos e altruístas (Damigella & Licciardello, 2014).

Outro estudo realizado por Filipović (2018), com o objetivo de identificar e analisar os padrões presentes em termos de representação de gênero em quinze livros infantis usados até aos seis anos de idade na Irlanda, bem como entender as perspectivas de oito educadores sobre esta representação, revelou a presença de sub-representação de personagens femininas e presença marcada de estereótipos de gênero. Sinalizou ainda que os educadores que participaram no estudo parecem atribuir importância limitada à representação de gênero nos livros infantis e pouco conhecimento no que toca a este tema.

Barata (2021), realizou um estudo em Portugal, com o objetivo de explorar as percepções e vivências do corpo docente do ensino secundário no que toca à diversidade sexual e de gênero em contexto escolar, bem como obstáculos e aspetos facilitadores nas suas práticas docentes. Concluiu que o corpo docente não está qualificado para trabalhar questões relacionadas com a Educação Sexual, em especial quanto à identidade de gênero, o que pode ser explicado pela falta de tempo, sobrecarga de trabalho e ainda inexistência de suporte por parte dos pares, estudantes, encarregados de educação e direção escolar. Ainda no contexto português, dados recolhidos em 2019 pelo Observatório da Educação junto de estudantes de escolas básicas e secundárias evidenciam a existência de um grande apoio à ideia de que a diversidade sexual e de gênero deveria ser um tema mais discutido nas escolas.

### **2.3. Orientações para a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos**

A promoção da representação da diversidade sexual e de gênero passa pela adoção de uma abordagem que enfatiza a diversidade e o combate de estereótipos através da consideração de critérios como a linguagem inclusiva e a representação de identidades diversas (Niehaus et al., 2017).

As Orientações para a Igualdade de Género de Pearson (2020) no que diz respeito à linguagem, apontam para utilizar linguagem neutra, procurar equilibrar o uso de pronomes pessoais para promover uma representação equilibrada de géneros e omitir o género do sujeito quando este não é relevante para o significado da frase. As propostas desenvolvidas por Ward

& Gale (2016) sugerem a adesão crítica a uma linguagem inclusiva queer/trans e a procura por evitar linguagem heteronormativa e cisnormativa, assim como potencialmente abusiva e discriminatória. Isto pode passar, quando possível, pela neutralização do sexo na descrição de grupos diversos quanto a sexo/características sexuais ou da identidade e expressão de género. Esta estratégia prende-se com aplicar termos coletivos e omitir o artigo definido, utilizar pronomes invariáveis e modos verbais imperativo e infinitivo (e.g., Poucos - Uma pequena parte/poucas pessoas; Bem-vindos – Damos as boas-vindas; Vive sozinho – Vive só). Isto permite incluir pessoas que não se identificam com o sistema binário tradicional associado ao sexo atribuído à nascença (Universidade Nova de Lisboa, 2024). Outra estratégia poderá ser, sempre que possível, recorrer a termos que não circunscrevam sistematicamente homens ou mulheres a um papel ou função específica, ou que perpetuam generalizações e ambiguidades (Niehaus et al., 2017). Isto passa por procurar evitar utilizar algumas palavras e expressões como, por exemplo, “Maria Rapaz”, “Mulher ao volante, perigo constante”, “Homem não chora”, “Macho Alfa” e “São coisas de meninas” / “São coisas de rapazes” (Universidade NOVA de Lisboa, 2024; Vieira et al., 2017).

No que toca à representação de identidades diversas, esta envolve assegurar a representação equilibrada em termos de diversidade humana no que toca ao sexo/características sexuais, identidade ou expressão de género nos recursos. Exemplos práticos desta estratégia podem ser evitar a utilização de imagens estereotipadas de género (e.g., papéis desempenhados em sociedade) e assegurar a representação equilibrada da diversidade dentro das possíveis dinâmicas familiares e afetivas (e.g., famílias homoafetivas) (Universidade NOVA de Lisboa, 2014). Pessoas, histórias e experiências LGBTQIA+ podem ser facilmente inseridas na maioria dos conteúdos lecionados, podendo este tema ser considerado parte do desenvolvimento socioemocional do corpo estudantil (GLSEN, 2024). Disciplinas relacionadas com as áreas das ciências sociais, artes, humanidades e direito constituem-se enquanto espaços para discutir questões sexuais e de género, dada a sua fundamentação em construções sociais e históricas. Já nas disciplinas relacionadas com a ciência, tecnologia, engenharia e matemática, embora a inclusão destes temas pareça mais limitada, é possível promover a sua representação através da inclusão de figuras ou contributos LGBTQIA+ relevantes dentro da disciplina (Ward & Gale, 2016). De acordo com um guia elaborado pela UNESCO (2009), a promoção da representação equilibrada de género e os respetivos papéis na sociedade deve passar por considerar indicadores como (1) Os textos refletem de forma apropriada o género? (2) O género está representado de forma equilibrada nas imagens? (3) Estão presentes elementos de preconceito

de género no texto que favorecem um género em detrimento do outro? (4) Estão presentes representações estereotipadas de género ou diferentes identidades sexuais? .

#### **2.4. Políticas educativas no contexto português para a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

A atual conjuntura política em Portugal está a sofrer alterações significativas nas orientações no que toca às políticas públicas em matéria da igualdade de género e direitos LGBTQIA+ no setor da educação. Implicação desta reconfiguração política foi a aprovação da exclusão do guia “O Direito a Ser nas Escolas”, elaborado pela DGE e pela CIG, que integra orientações dirigidas à prevenção da discriminação e violência em função da orientação sexual, identidade de género, expressão de género e características sexuais nas escolas. É ainda de referir a revisão da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no que toca à exclusão de conteúdos relacionados com a sexualidade.

Em Portugal, os manuais escolares devem (Despacho n.º 4794-B/2021, p. 581-(10)). Recomendações semelhantes estão subjacentes ao currículo no contexto português tal como enunciado no Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “A escola contemporânea agrega uma diversidade de estudantes tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todo o corpo estudantil tem direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (Ministério da Educação, 2017, p. 13).

Dentro do conjunto de leis que define o enquadramento jurídico dos direitos das pessoas LGBTQIA+ em Portugal, a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, estabelece especificamente a promoção da inclusão e o combate da discriminação em contexto escolar, prevendo não só a sensibilização de estudantes para a importância do respeito e da não exclusão destes temas, mas também que se aborde a diversidade de expressões da orientação sexual.

Para além disso, o Plano de Ação para o Combate à Discriminação em Razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais (2023) propõe a implementação de medidas orientadas para a inclusão sistemática destas temáticas nos materiais pedagógicos, nos conteúdos curriculares e nos programas de formação de pessoal docente e não docente, estendendo-se também ao ensino superior. Estas medidas implicam uma articulação não apenas entre organismos públicos, como a CIG, o Ministério da Presidência e

da Modernização Administrativa e o Ministério da Educação, mas também entidades da sociedade civil, autarquias, associações de corpo docente e centros de formação.

Ainda assim, dispõe-se de poucos dados que revelam que estes conteúdos estejam a ser incluídos nas iniciativas nas escolas portuguesas. Exemplo disso podem ser os resultados do relatório preliminar do Projeto FREE - Fostering the Right to Education in Europe, que revelam que 56,3% dos/as participantes nunca ouviram referências a diversas orientações sexuais, evidenciando também que a diversidade sexual e de género ainda é pouco abordada nas escolas, o que tem resultado numa procura de informação fora das escolas, nomeadamente entre pares ou nas redes sociais (Fernandes et al., 2023).

De acordo com o *LGBTQI European Education Index*, um mapeamento europeu das políticas educativas inclusivas das temáticas LGBTQIA+, publicado pela IGLYO (2025), ainda que Portugal possua um currículo que inclui componentes de educação sexual que engloba representações positivas de diferentes orientações sexuais, carece de representação e discussão sobre identidade de género, expressão de género e características sexuais. Os direitos humanos estão também presentes no currículo, lidando explicitamente com a discriminação com base em orientação sexual, identidade de género, expressão de género e características sexuais. Ainda assim, o documento acautela também a ausência de formação obrigatória sobre estas temáticas para docentes.

Apesar de existir investigação acerca da representação da diversidade sexual e género em livros e recursos pedagógicos, esta é ainda escassa, em especial quanto a manuais escolares e demais recursos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino, designadamente no ensino secundário (Santos, 2023; Rocha, 2020).

Embora a representação da diversidade sexual e de género seja relevante nas diferentes idades e nos respetivos níveis de ensino, destaca-se aqui o período da adolescência como relevante na disponibilidade, acessibilidade e representação da diversidade sexual e de género. A investigação indica que a adolescência se pode caracterizar como uma fase crítica no desenvolvimento das diversas questões que envolvem a sexualidade, podendo assumir um papel decisivo no desenvolvimento da identidade dos jovens (Russell & Fish, 2019), sendo esta tipicamente fluída, pelo que estas identidades estão ainda em construção (Stewart et al., 2019). Importa ainda referir que a adolescência pode ser identificada enquanto uma fase de maior vulnerabilidade para os jovens LGBTQIA+. Uma revisão sistemática realizada por Mousavi et

al. (2024) aponta para níveis acentuados de rejeição, isolamento, *bullying* e problemas de saúde mental enfrentados durante o processo de exploração desta diversidade.

Face ao exposto, interessa explorar o modo como estudantes e docentes percebem a representação da diversidade sexual e de género nos diferentes recursos pedagógicos usados por diferentes docentes ao longo da escolaridade, e em especial no ensino secundário.

### 3. Método

Nesta dissertação pretendeu-se analisar as perspetivas de estudantes e docentes acerca da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos no ensino secundário, através da realização de um estudo de cariz qualitativo. São objetivos específicos:

1. Identificar os conhecimentos prévios de estudantes e docentes, bem como a respetiva origem face à diversidade sexual e de género;
2. Explorar as perceções de estudantes e docentes sobre o possível *tokenismo* e a possível invisibilidade nos recursos pedagógicos face à representação da diversidade sexual e de género;
3. Explorar as perceções de estudantes e docentes face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos;
4. Mapear de que forma o corpo docente integra os temas da diversidade sexual e de género nas suas práticas e/ou recursos pedagógicos;
5. Identificar quais os fatores críticos para a promoção da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos;

Adotou-se uma metodologia qualitativa, que permitiu compreender e interpretar a realidade de estudantes e de docentes através das suas narrativas (Bryman, 1988). Trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa direcionada para a compreensão dos significados que as pessoas atribuem aos fenómenos como ações, decisões, crenças e valores dentro dos seus mundos sociais (Snape & Spencer, 2003).

Neste sentido, o método qualitativo constituiu-se como o mais adequado para a concretização dos objetivos deste estudo, no sentido de explorar as perspetivas de estudantes e de docentes sobre a representação da diversidade sexual e de género, cuja literatura ainda é escassa.

#### 3.1. Participantes

O grupo de participantes deste estudo constituem uma amostra de 23 participantes, 14 estudantes e 9 docentes, do distrito do Porto.

O grupo de estudantes integra participantes do sexo feminino (79%), do sexo masculino (14%) e com sexo não identificado (7%), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16.79$ ;  $DP = 0.70$ ). Estes participantes frequentam três escolas distintas: uma escola profissional (5 estudantes), uma escola secundária (5 estudantes) e uma escola secundária TEIP

(4 estudantes). Cinco destes estudantes identificaram-se enquanto integrantes da comunidade LGBTQIA+, pertencendo 1 estudante à escola profissional (EP5) e 4 à escola secundária TEIP (ET1, ET2, ET3 e ET4).

O grupo de docentes integra participantes do sexo feminino (78%) e do sexo masculino (22%), com idades compreendidas entre os 21 e os 67 anos ( $M = 50.67$ ;  $DP = 13.63$ ). Estes participantes lecionam em duas escolas distintas: escola profissional (4 docentes) e escola secundária (5 docentes).

As escolas foram selecionadas por conveniência, mas considerando critérios de diversidade (urbana e semiurbana; profissional, secundária TEIP e secundária). Estudantes e docentes foram indicados pela direção das escolas para participação no estudo.

Nos anexos 1 e 2, encontram-se informações sociodemográficas mais detalhadas do grupo de participantes.

### **3.2. Instrumentos**

A recolha de dados foi feita por meio de grupos de discussão focalizada, no sentido de encorajar a discussão sobre um tópico através da interação em grupo (Pope & Mays, 2020), facilitando não só a exploração das perspetivas de participantes, como a forma como a desenvolvem e as razões dessa perspetiva (Kitzinger, 1995). Além disso, esta técnica de recolha permite que participantes desenvolvam os pontos de vista uns/umas dos/das outros/outras, enquanto debatem e se ouvem uns/umas aos/às outros/outras de uma forma que não é possível em entrevistas individuais (Ellis, 2022).

Foram construídos dois guiões semiestruturados com o objetivo de guiar as discussões em grupo (Anexo 3 e 4).

Nos grupos de discussão focalizada constituídos por docentes, foram abordados os seguintes temas: (1) Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género; (2) Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos e; (3) Recursos pedagógicos sensíveis à diversidade sexual e de género.

Nos grupos de discussão focalizada constituídos por estudantes, foram abordados os seguintes temas: (1) Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género e; (2) Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

Para além dos grupos de discussão focalizada e respetivos guiões, foi utilizada uma ficha de Dados Sociodemográficos. As fichas de Dados Sociodemográficos de docentes (Anexo 6) recolheram os seguintes dados: idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, tipo de escola, função/cargo, anos de escolaridade, formação e área de docência/disciplinas. Já as fichas de Dados Sociodemográficos de estudantes (Anexo 7) recolheram os seguintes dados: idade, sexo e ano de escolaridade.

Foi ainda utilizada uma *Checklist* de recursos pedagógicos (Anexo 8), a qual permitiu recolher dados relativamente aos recursos pedagógicos utilizados por docentes. Este documento inclui ainda uma secção dedicada à recolha de informação relativa a: (1) disciplinas que incluem temas de diversidade sexual e de género; (2) avaliação numa escala de 0 a 5 face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos utilizados; (3) formação sobre o tema.

### **3.3. Procedimentos de Recolha de Dados**

O contacto com o grupo de participantes foi feito em colaboração com as três escolas seleccionadas. As escolas foram contactadas e foi pedida autorização aos diretores. O anonimato foi sempre garantido, bem como a confidencialidade das informações partilhadas. Anteriormente à realização do grupo de discussão focalizada, o corpo docente e o estudantil assinaram o consentimento informado (Anexos 9 e 10), sendo informados de que poderiam desistir a qualquer momento. No caso de estudantes menores de idade, foi pedida autorização aos encarregados de educação, que assinaram antecipadamente à recolha de dados.

Foi antecipadamente pedida autorização para que a discussão fosse alvo de gravação, deixando claro que a mesma seria gravada e transcrita exclusivamente para efeitos de tratamento de dados.

A recolha de dados foi realizada através de grupos de discussão focalizada orientado pelos guiões anteriormente referidos (Anexos 3 e 4). Estes foram realizados nas escolas, num espaço reservado. As discussões foram gravadas e transcritas para efeitos de tratamento de dados.

No total, foram realizados cinco grupos de discussão focalizada. Antes de se dar início aos mesmos, foram aplicadas as Ficha de Dados Sociodemográficos para o corpo docente (Anexo 6), a Ficha de Dados Sociodemográficos destinada ao corpo estudantil (Anexo 7) e a *Checklist* de recursos pedagógicos (Anexo 8), direcionada ao corpo docente.

Realizaram-se dois grupos de discussão focalizada com docentes, cada um numa escola diferente, sendo um primeiro grupo constituído por quatro participantes numa escola profissional e um segundo grupo constituído por cinco participantes numa escola secundária pública.

Realizaram-se três grupos de discussão focalizada com estudantes, cada um numa escola diferente, sendo um primeiro grupo constituído por cinco participantes numa escola profissional, um segundo grupo constituído por cinco participantes numa escola secundária pública e um terceiro grupo constituído por quatro participantes numa escola secundária pública TEIP.

Pretendeu-se escolas com características diferentes no sentido de recolher diversas perspetivas.

### **3.4. Análise de Dados e Procedimentos de Tratamento de Dados**

Relativamente ao tratamento e análise das informações recolhidas, estas foram alvo de uma análise temática, permitindo identificar e analisar temas nos dados recolhidos, organizando-os e descrevendo-os detalhadamente. Foi adotado um modelo interpretativo no sentido de compreender não apenas as perspetivas e experiências de participantes ( & Clarke, 2006). Esta análise foi feita com recurso ao programa NVIVO 14 para efeitos de codificação, no sentido de identificar as temáticas mais recorrentes durante a discussão e de facilitar a comparação das respostas de participantes.

O código atribuído a docentes é constituído pela letra D, uma letra que corresponde ao tipo de escola (P: Profissional S: Secundária) e um número correspondente à ordem de docentes. O código atribuído a estudantes é constituído pela letra E, uma letra que corresponde ao tipo de escola (P: Profissional; S: Secundária e T: TEIP) e um número correspondente à ordem de estudantes.

#### **4. Apresentação dos Resultados**

Os resultados encontram-se organizados por tipo de participante, começando por docentes e seguindo para estudantes.

##### **4.1. Perspetivas de docentes acerca da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

Segue a apresentação dos resultados obtidos a partir das respostas de docentes. Apresentam-se inicialmente os resultados obtidos a partir das repostas de docentes à *Checklist* de recursos pedagógicos

**Tabela 1***Checklist de recursos pedagógicos (docentes)*

| Docentes | Recursos pedagógicos utilizados   | Leciona alguma disciplina que inclui temas de diversidade sexual e de género? | Numa escala de 0-5, em que medida considera importante a representação da diversidade sexual e de género nos recursos que utiliza? | Tem formação sobre este tema? |
|----------|---|---|--|-------------------------------|
| DP1      | Manuais, ferramentas digitais e plataformas online  | Não   | 4  | Não                           |
| DP2      | Manuais, textos literários, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, ferramentas digitais, plataformas online, estudos de caso e debates           | Sim (Área de Integração)  | 5  | Sim                           |
| DP3      | Manuais, materiais visuais, vídeos, documentários, plataformas online, estudos de caso e debates  | Sim (História da Cultura e das Artes)   | 3  | Não                           |
| DP4      | Manuais, textos literários, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, podcasts, ferramentas digitais, plataformas online, estudos de caso e debates | Não   | 4  | Não                           |
| DS1      | Manuais, revistas científicas, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, ferramentas digitais, plataformas online, estudos de caso e debates        | Não   | 0  | Não                           |
| DS2      | Manuais, materiais visuais, vídeos, documentários, podcasts, ferramentas digitais, plataformas online, estudos de caso e debates                            | Não   | 0  | Não                           |

|     |  |                                |   |     |
|-----|--|--------------------------------|---|-----|
| DS3 | Manuais, textos literários, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, ferramentas digitais, plataformas online e debates                     | Não                            | 3 | Sim |
| DS4 | Manuais, revistas científicas, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, ferramentas digitais, plataformas online, estudos de caso e debates | Sim (Psicologia B e Filosofia) | 5 | Não |
| DS5 | Manuais, revistas científicas, materiais visuais, filmes, vídeos, documentários, podcasts, ferramentas digitais, plataformas online e debates        | Não                            | 3 | Não |

Relativamente aos resultados obtidos a partir das respostas de docentes na Checklist dos recursos pedagógicos, quando questionados se lecionam alguma disciplina que inclui temas de diversidade sexual e de género, 33% de docentes respondem positivamente, identificando as disciplinas de Área de Integração, História da Cultura e das Artes, Psicologia B e Filosofia, e 67% responde negativamente.

Numa escala de 0 a 5 (em que 0 - não é importante; e 5 - muito importante), quando questionados em que medida consideram importante a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos utilizados, são apresentadas duas respostas com o nível 0 (22%), três respostas com o nível 3 (33%), duas respostas com o nível 4 (22%) e duas respostas com o nível 5 (22%) ( $M = 3$ ). Quando questionados se tem formação em temas relacionados com a diversidade sexual e de género, 22% de docentes responde positivamente e 78% responde negativamente.

Apresentam-se os resultados obtidos a partir das respostas de docentes nos grupos de discussão focalizada. Os resultados estão organizados e descritos sequencialmente de acordo com os seguintes domínios: (1) Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género, (2) Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos e (3) Recursos pedagógicos sensíveis à diversidade sexual e de género.

**Tabela 2***Domínios, categorias e subcategorias (docentes)*

| <b>Domínio</b>  | <b>Categoria</b>   | <b>Subcategoria</b>                        |
|---|--|--|
| <b>A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b>                                  | A1. Autoavaliação do conhecimento (9)  |  |
|   | A2. Conceitos conhecidos (12)  |  |
|   | A3. Dificuldades na compreensão dos conceitos (9)  |  |
|   | A4. Fontes de informação (3)   |  |
| <b>B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> | B1. Perceção da importância da representação (10)  | B1.1 Reconhecimento da importância (5)     |
|   |  | B1.2 Não reconhecimento da importância (3) |
|   |  | B1.3 Outros desafios prioritários (2)      |
|   | B2. Função da representação nos recursos pedagógicos (10)  | B2.1 Conscientização da diversidade (8)    |
|   |  | B2.2 Sentimento de identificação (2)       |
|   | B3. Representação nos recursos pedagógicos (29)  | B3.1 Ausência de representação (22)        |
| B3.2 Exemplos isolados de diversidade (7)   |  |  |
| <b>C. Recursos pedagógicos sensíveis à diversidade sexual e de género</b>                           | C1. Adaptação de práticas e recursos pedagógicos (9)   |  |
|   | C2. Fatores Críticos para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos (16) | C2.1 Atualização de recursos (7)           |
|   |  | C2.2 Formação (4)                          |
| C2.3 Tempo (5)  |  |  |

#### **4.1.1. Conhecimentos prévios sobre diversidade sexual e de género**

O domínio Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género reflete um conjunto de conhecimentos, experiências e perceções que o corpo docentes já possui em relação à diversidade sexual e de género. Inclui as seguintes categorias: (A1) Autoavaliação do conhecimento, (A2) Conceitos conhecidos, (A3) Dificuldades na compreensão dos conceitos e (A4) Fontes de informação.

##### **4.1.1.1. Autoavaliação**

A categoria Autoavaliação refere-se ao nível de conhecimento percecionado pelo corpo docente face à diversidade sexual e de género. O corpo docente menciona onde se posicionam numa escala de 0-5 relativamente ao que consideram que conhecem sobre diversidade sexual e de género.

O corpo docente perceciona ter algum conhecimento sobre a diversidade sexual e de género. A maioria posiciona-se entre os níveis 2 e 4, numa escala de 0 a 5, parecendo refletir uma perceção de literacia moderada face a este tema (N3=4; N4=2; N2=1) no entanto, referem que existe ainda um percurso de evolução a ser feito tanto a nível pessoal (“Eu sei que eu sei muitas coisas, mas sei que não é muito.”, DP1), como a nível nacional:

Eu defendo que nunca sei tudo, e uma vez que é uma temática que felizmente começa a ser falada, mas que ainda estamos, em termos de país, muito atrasados. Nós aqui em Portugal estamos na cauda da Europa, e por isso em termos de mentalidade ainda há muito para descobrir. (DP3)

##### **4.1.1.2. Conceitos conhecidos**

Esta categoria refere-se aos conhecimentos de docentes sobre diversidade sexual e de género, bem como o significado da sigla LGBTQIA+.

O corpo docente parece revelar conhecimento elementar no que toca à distinção entre sexo biológico e identidade de género, como os ilustrado nos excertos apresentados a seguir.

Opor-se àquela ideia de que o sexo e o género são uma coisa binária. Ok, o sexo...quer dizer, não. É opor-se à ideia de que é uma coisa binária e que existe um ou outro... Pronto, fechou aí, fronteiras fechadas, não há oportunidade para expandir, não há oportunidade para considerar mais nada. Eu acho que a diversidade vai um bocadinho contra isso e abrange as fronteiras. (DP1)

Por exemplo, também DP2 afirmou que “Vai contra as coisas já definidas, a não binariedade também.”, enquanto outra participante acrescentou:

Sim, é... é isso. Ter uma visão mais lata das coisas, uma visão mais abrangente. Há uma certa tendência de uniformização, por isso é ter uma visão mais abrangente da situação e não compartimentar tanto como há gerações atrás, isso acontecia.(DP4).

Outros percebem o sexo como algo relacionado com características físicas e genéticas e parecem adotar uma perspectiva binária face ao mesmo, considerando apenas o sexo feminino e o sexo masculino: “Aqui entendo que o sexo é mais as características físicas, as morfológicas, não é? O homem e a mulher” (DS2); “Diversidade sexual, para mim, no fundo é o que está apresentado pelos nossos genes. X, X X Y, rapariga e rapaz.” (DS1); “Eu acho que na questão sexual, quando eu falo em sexual, falo em sexo à nascença. Isso para mim é o óbvio, não é? Todos nós nascemos com um, ou com outro, é que me diz a colega de ciências, ou é X X, ou é X Y.” (DS3)

De maneira geral, percebem a diversidade de género enquanto algo relacionado a fatores sociais, psicológicos e comportamentais: “O género já tem a ver mais com características sociais, psicológicas, comportamento... portanto, e daí também essa distinção aí. A diversidade sexual e de género.” (DS2); sendo mais diversificado quando comparado com a diversidade sexual: “Agora, de género, pronto, lá está. Hoje em dia, há uma diversidade muito significativa” (DS1); “E a questão da identificação, tu podes te identificar de mil e uma maneiras” (DS3).

Relativamente aos conhecimentos face à sigla LGBTQIA+, alguns docentes parecem revelar conhecimento parcial da sigla, marcado por algumas lacunas, como no excerto: “L...Lésbica, não é? G, que é gay, B, é bissexual, T, transgénero...LGBT Q é queer, e... I é Intersexo, é? E...qual é o resto? A..., assexual.” (DP1).

A maioria identifica com mais facilidade as primeiras letras da sigla (L, G, B, T): “Eu fico no LGBT.” (DS1); “Estou ali com o LGBT e fica por ali.” (DS5), parecendo manifestar alguma incerteza relativamente às restantes letras (Q, I, A): “Conhecia até então o LGBT. Quando se diz QIA+, eu, ok mas então diga-me o que é que isso quer dizer” (DP3). O sinal “+” é associado à inclusão e continuidade: “É a inclusão” (DS2); “+, porque ainda continua.” (DP1).

Está ainda presente alguma associação visual às cores da bandeira: “Eu associo a cores. Porque neste momento olho para ali e identifico agora o que significa... Identificamos o símbolo, não é? A nomenclatura não, toda não.” (DS1)

### 4.1.1.3. Dificuldades na compreensão dos conceitos

Esta categoria refere-se às percepções do corpo docente face aos potenciais obstáculos na compreensão dos conceitos referidos anteriormente, sendo o que entendem por diversidade sexual e de género e o que conhecem da sigla LGBTQIA+.

Parte do corpo docente percebe incerteza no que toca a alguns conceitos, como a intersexualidade, especialmente quando associados a questões que envolvem desporto e características biológicas.

E aí o X, X, X, Y, às vezes sucedem casos de alguma distinção (...) que eu suponho que não altera os genes, mas de alguma forma é capaz de alterar a dimensão sexual. Que não é só género. E esta dificuldade ultimamente, tenho tido essa dificuldade (...) essas situações que ocorrem e depois essas pessoas podem praticar desporto, mas têm ali uma informação genética, não é? Nós sabemos que homens e mulheres são diferentes e mesmo em questão da força e da capacidade, eu sinto aí alguma dificuldade também neste momento. (DS1)

O conhecimento sobre o tema é percebido enquanto temporário por necessidade profissional, não sendo depois consolidado.

Mas acho que são conceitos que depois nós não lidamos todos os dias, e eu estava a pensar nisso agora que depois de estudantes, neste momento, se me perguntarem, eu já não domino, na altura, dominei porque precisei para explorar com os estudantes, mas neste momento... (DS5)

Relativamente à compreensão da sigla LGBTQIA+, expressa-se receio de incorrer a erros ao abordar estas temáticas, o que se traduz numa postura de contenção.

Agora, esta seriação, parece que às vezes até estou com receio de dizer alguma coisa, que não é que não seja aquilo todo, ainda não consigo, isso não. E se calhar, também não consigo, porque ainda não me interessei o suficiente. (DS5)

Destacam, ainda, a complexificação contínua da sigla LGBTQIA+, ainda que reconheçam a sua pertinência: “Eu acho que nem é pouca informação, acho que é uma informação muito misturada, confusa. Mas a sigla em si, eu considero que...É muito complexa.” (DP2); “Agora a nova sigla com todas as siglas que entretanto foram sendo acrescentadas e muito bem não é.” (DP3).

Neste sentido, percebe-se que, devido aos baixos níveis de literacia sobre a sigla, o contexto sociocultural constitui-se como um obstáculo à disseminação e apropriação da contínua evolução da sigla.

Nem é uma questão de ser complexa, acho que se calhar até o LGBT que durante muito tempo era o que se conhecia, era o que se falava, que mesmo na comunicação social não é, porque nós estamos aqui num meio de escola, mas temos toda uma sociedade por trás e mesmo em termos de...ainda temos um país com muito pouco de literacia...temos uma baixa escolaridade... e o que é que acontece? Acho que o LGBT vai-se difundindo... agora a nova sigla com todas as siglas (...) não há muita difusão dessa informação e, portanto, eu acredito que muito...Eu também conheci até o LGBT mas depois o resto... (DP3)

#### **4.1.1.4. Fontes de informação**

Esta categoria refere-se às perceções de docentes face às fontes de informação dos conhecimentos relativos à diversidade sexual e de género e sigla LGBTQIA+, identificando fontes formais e experiências formativas.

O corpo docente identifica conversas interpessoais e as redes sociais enquanto fontes de informação: “Conversas, redes sociais. A sociedade.” (DS3); e também é mencionado o papel de familiares de gerações mais recentes: “Os meus filhos já me explicaram, por assim dizer, olha, quer dizer, cada um quer dizer isto. Eu também perguntei, até para ficar a saber, mas é um nome tão extenso...eu nem percebi o que era, o ‘q’ era queer? É queer?” (DP4).

Por outro lado, DS2 identifica uma experiência formativa pontual em contexto profissional, cujos conceitos adquiridos foram percecionados enquanto novidade.

E eu, aqui há 4 anos, na altura da pandemia, também assisti a um *webinar* da DGE, e aliás a DS4 também, e aliás até utilizamos com as turmas na altura do décimo segundo ano, e que era relativo a isso, não é? Foi a primeira vez que eu ouvi falar em não-binário, pronto, assistimos com os estudantes e depois aproveitamos para utilizar exatamente nesse âmbito na cidadania de desenvolvimento.(DS2).

#### **4.1.2. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

O domínio da Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos reflete um conjunto de perceções que variam entre o reconhecimento e o não reconhecimento da sua importância, incluindo as categorias (B1) Perceção da importância da representação e respetivas subcategorias (B1.1) Reconhecimento da importância, (B1.2) Não reconhecimento da importância e (B1.3) Outros desafios prioritários.

Este domínio também se refere às perceções de docentes face a potenciais funções da representação nos recursos pedagógicos, incluindo a categoria (B2) Função da Representação

nos Recursos Pedagógicos e respectivas subcategorias (B2.1) Conscientização da diversidade e (B2.2) Sentimento de identificação.

Refere-se ainda a percepções face aos níveis de presença da diversidade nos materiais, desde a sua ausência a exemplos isolados, incluindo a categoria (B3) Representação nos Recursos Pedagógicos e as respectivas subcategorias (B3.1) Ausência de representação e (B3.2) Exemplos isolados de diversidade.

#### **4.1.2.1. Perceção da importância da representação**

##### **4.1.2.1.1. Reconhecimento da importância**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes que reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

Alguns participantes percebem estes temas enquanto realidade social atual cuja presença é incontornável: “Sim, sim, cada vez mais, sim, sim. Por que é um tema da atualidade é impossível ignorar. É a realidade, não é?” (DP3); “Sim, sim.” (DP1).

##### **4.1.2.1.2. Não reconhecimento da importância**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes que não reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

Parte do corpo docente percebe que não existe espaço para a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos: “Não está nem tem que estar.” (DS3). Estas percepções são marcadas por indiferença perante a presença destes temas; “É uma coisa que não me interessa.” (DS1).

É expressa a incompreensão no que toca à pertinência da presença da diversidade destes temas, questionando a relevância de exemplos relacionados com identidades de género não normativas: “Eu acho que é precisamente o que eu disse logo no início, porque, por exemplo, falou-se, já não sei se era uma revista que era uma mulher lindíssima e afinal era um homem, qual a importância?” (DS1).

##### **4.1.2.1.3. Outros desafios prioritários**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes que justificam o não reconhecimento da importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos com base na existência de outros desafios prioritários.

É percebida uma hierarquização das necessidades escolares, na qual é atribuída mais relevância a questões de natureza socioeconômica, como a pobreza, negligência, violência doméstica e a falta de acesso a cuidados psicológicos, as quais são percebidas como questões que exigem respostas mais imediatas.

Eu diria que essas são as mais dramáticas, são as econômicas e as sociais, tu tens meninos filhos de alcoólicos, tens situações de violência doméstica, escondidas e outras que saltam à vista, tens meninos que não tomam banho, tens meninos que cheiram mal, tens (...). Mas esses problemas são tão dramáticos, tão dramáticos, sociais, nas escolas, aqui é onde está tudo, aqui é onde está a sociedade toda, e a sociedade também é um espectro assim. (DS3)

#### **4.1.2.2. Função da representação nos recursos pedagógicos**

##### **4.1.2.2.1. Conscientização da diversidade**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes sobre a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos enquanto promotora da conscientização da diversidade e consequente promotora de competências como o respeito pelo outro.

Percebem que a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos pode funcionar enquanto potencial promotora da conscientização da diversidade no corpo estudantil, sendo percebida como capaz de fazer a diferença na internalização da diversidade, sobretudo em processo de desenvolvimento de identidade: “Sim, sim, sim. Mas banalizar no seu melhor.” (DP3); e ainda:

Sim, sim. Então tem que estar em todas as coisas pequeninas, nem que seja para pôr na cabeça subconscientemente. Porque se está lá no manual e ninguém questiona. Se só estiver assim subtilmente, nem que seja nas fotos ou nos textos abordados, é muito mais fácil de entrar na cabeça, ainda por cima agora, que se estão a formar, do que se dissemos obviamente, é assim e assim, não sei quê não sei que mais... não sei se me estou a fazer entender. (DP1)

Alguns docentes percebem que a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos pode contribuir para promover competências como a tolerância, o respeito e a aceitação da diversidade nos estudantes:

Porque eles querem respeito mas também tem que perceber que tem que respeitar o outro lado, no sentido que não podem opor apenas a opinião da pessoa, a sexualidade da pessoa, porque tem que perceber o outro lado também. (DP2)

De acordo com a percepção de DS2, a presença desta diversidade deve ter como objetivo desenvolver competências socioemocionais e não ensino de conceitos.

Eu acho que quando nós abordamos estes temas ligados à cidadania e desenvolvimento, o nosso objetivo é sobretudo que eles sejam tolerantes. E trabalhar a tolerância. É mais isso que propriamente estar a explicar conceitos. (...) É trabalhar valores. É trabalhar outras competências. A aceitação, a tolerância com o outro. É isso que nós queremos trabalhar quando abordamos este tipo de temática. Não estamos preocupados se é trans ou se não é. (DS2)

#### **4.1.2.2.2. Sentimento de identificação**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes sobre a importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos como promotora de sentimento de identificação no corpo estudantil.

DP3 reconhece que representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos pode ser um fator facilitador do processo de aprendizagem quando o corpo estudantil se vê refletido nessas representações, sentindo-se mais envolvidos e motivados

A melhor forma de ele aprender é com situações do seu quotidiano, então se ele vir exemplos de imagens, se ele vir textos que ele diga, olha isto é que se passa comigo, isto é o que eu vejo, isto é o que eu testemunho, é muito mais fácil para ele aprender e portanto no fundo há uma grande diferença.

Perceciona ainda que, sendo um tema que muitas vezes não está presente em contexto familiar, a representação desta diversidade nos recursos pedagógicos pode constituir-se enquanto promotora de um espaço de aprendizagem que aceita e valida as experiências de estudantes relacionadas com estes temas:

Um tema que de certa forma sentem que precisam e sentem que aqui são ouvidos digamos assim, e então acho que independentemente do tema da aula tendem sempre a ir para aquilo que os motiva, que os preocupa também e que muitas vezes não tem no seu ambiente familiar.

#### **4.1.2.3. Representação nos recursos pedagógicos**

##### **4.1.2.3.1. Ausência de representação**

Esta subcategoria refere-se às percepções de docentes sobre a ausência de representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos.

De acordo com as percepções do corpo docente, tanto os manuais escolares como as plataformas *online*, não incluem a diversidade sexual e de gênero: “Mas a nível dos manuais e de tudo o que está associado de recursos, as plataformas que nós utilizamos, nomeadamente a Escola Virtual, a da Leia, não vejo nada referente a isto, a esta temática.” (DS2); “Não estou a ver nada.” (DS3).

Além disso, é percebida a ausência de filósofas nos textos na disciplina de Filosofia, onde há uma predominância de filósofos do sexo masculino.

Vamos começar pelo mais básico, que é não estarem convocadas filósofas. Independentemente são cis ou não cis, não é? Não há, é impressionante, está ausente, é preciso trazer esses textos porque são só filósofos. E as filósofas existem então na área da filosofia política. Eu aí noto mesmo. Pode aparecer um texto de uma filósofa, mas não é trabalhado. Nós temos o Descartes e o David Hume, temos o Popper, no décimo temos o John Rawls. E mulheres, zero. Dá a sensação que a filosofia não há filósofas, e portanto eu tenho que estar sempre a lembrar que também há. Eu acho que é mesmo, independentemente de cis e essas coisas. Então até é preciso rever as aprendizagens. (DS5)

Também é referida a especificidade da língua portuguesa no que toca à utilização de pronomes com foco no masculino:

E temos outra coisa a escrever, que é, no outro dia estamos a falar sobre isso, eu estou a falar de duas coisas, não é? Eu tenho situação que é feminina e ao mesmo tempo que é masculino, se quiser fazer o plural vai pelo masculino. Sempre. E basta ter um estudante na sala da aula, um rapaz, para ser eles. E isso está na nossa língua, isso é uma...É uma questão da língua. (DS5)

Para além da discrepância quando comparada a presença de exemplos masculinos com a presença de exemplos femininos, é percebida uma ausência de presença visual e textual da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos: “Nem aparecem em português, nem aparecem em imagens, nem aparecem em textos.” (DP4); “Nunca aparece alguma família, por exemplo, queer ou assim.” (DP1); “Se eu for buscar aqueles grandes modelos de recursos, como aos manuais escolares, não deve ser só isso, mas também os são utilizados, zero. Estamos nos anos 50 ou menos. Eu falo pela nossa disciplina.” (DP3); “Por exemplo, a parte do português, a parte do debate e assim, se calhar as próprias propostas, não vão buscar estes temas.”(DP4); e ainda:

Sobretudo a disciplina de História da Cultura e das Artes, que faz um percurso no início desde a Grécia Antiga até a atualidade, ou eu estou muito enganada, mas que me recorde não é nada abordado isto, nada, nada, nada, nada. Os próprios textos, as próprias imagens, que me recorde nem abordam, e muito menos estas questões da diversidade e da orientação sexual, nada. (DP3)

Ainda de acordo com as perceções do corpo docente, mesmo quando presente, estas temáticas não são aprofundadas ou apresentadas de forma explícita nos manuais escolares:

Por exemplo, nas famílias mais atuais, no modelo de família atual, ele pode nos dizer que há famílias monoparentais no manual, mas depois não vai especificar ou problematizar algo que para nós é importante, uma vez cada vez mais, temos estudantes que são oriundos desse tipo de famílias homossexuais, famílias em que os pais podem ter a variedade de orientação, etc. (DP3);

De forma explícita, nos recursos utilizados, uma explicação ou uma abordagem direta que eu tenha conhecimento zero”, DP3; ”Não, pois eu tento às vezes ir, há estudantes, de facto, então os estudantes daqui, gostam destas temáticas mais assim...E, de facto, não há assim lá grande escolha, sugestiva. (DP2);

Agora nos manuais sim, também está super desatualizado, nunca vi nada, lá nenhum termo que se encaixa nisto na diversidade sexual e de género, não vi lá nada, nem em termos de fotografias, não (DP1)

A ideia de educação inclusiva é percecionada como focada em aspetos relacionados com dificuldades de aprendizagem, sem abordar de forma explícita questões relacionadas com a diversidade sexual e de género:

Nós trabalhamos sempre numa educação inclusiva. Agora, quando nós falamos em educação inclusiva na escola, não nos estamos a referir tanto a estas temáticas, não é? É uma educação inclusiva que abrange de tudo, nomeadamente as dificuldades de estudantes, etc., não é? (DS2)

#### **4.1.2.3.2. Exemplos isolados de diversidade**

Esta subcategoria refere-se às perceções de docentes face aos exemplos isolados de diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

Percecionam que a diversidade sexual e de género está presente nos recursos pedagógicos de forma isolada e superficial. Percecionam que quando estes temas surgem, é colocado de forma simbólica: “Mas há alguns vídeos em que, aparece intencionalmente, não conseguimos perceber se é rapariga ou rapaz.” (DS5) e “A única coisa que me aparece são discursos políticos sobre igualdade de género.” (DS2)

### **4.1.3. Recursos pedagógicos sensíveis à representação da diversidade sexual e de género**

O domínio dos Recursos pedagógicos sensíveis à representação da diversidade sexual e de género refere-se a um conjunto de perceções e experiências de docentes relacionadas com a adaptação das práticas e dos recursos por parte dos mesmos, incluindo a categoria (C1) Representação nas práticas pedagógicas e a respetiva subcategoria (C1.1) Adaptação das práticas e recursos pedagógicos. Este domínio também inclui a categoria (C2) Fatores Críticos para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos e as respetivas subcategorias (C2.1) Atualização dos recursos, (C2.2) Formação e (C2.3) Tempo.

#### **4.1.3.1. Adaptação dos recursos e práticas pedagógicas**

Esta subcategoria refere-se às perceções e experiências de docentes face às adaptações que fazem nas próprias práticas pedagógicas.

O corpo docente percebe que, face à limitação de representação da diversidade sexual e de género, acabam por adaptar as suas práticas pedagógicas proativamente. Esta adaptação é feita através da pesquisa e da exploração oral de temáticas relacionadas e da integração de exemplos históricos e culturais ou nos recursos pedagógicos utilizados.

Acaba por ser na preparação da aula do docente, que tendo em conta o grupo que nós temos, o público que nós temos, que tentamos ir buscar, ir buscar as temáticas atuais, um bocadinho por aí, às vezes através de outros recursos e de recursos atuais, mas também através dos nossos conhecimentos e da perceção que temos face ao grupo que estamos a lecionar. (DP3);

Eu tento ensinar-lhes, por exemplo, a questão dos pronomes, e, por isso, por exemplo, quando não sabe o sexo da pessoa põe he/she?, não, põe um they. Quando não sabem o sexo de pessoa, não assumam que é uma ou outra, ponham they, porque agora é muito mais utilizado, eu conto com correto, eu tento usar mais esses termos nas aulas. (...) E pronto, foi aí, agora nos manuais sim, também está super desatualizado (DP1).

O corpo docente percebe que, face à limitação de diversidade sexual e de género, acabam por adaptar os recursos pedagógicos proativamente. Esta adaptação é feita através da seleção de recursos externos, como análise de cartoons e reportagens e a proposta de debates sobre estes temas, como em: “Então, eu procuro trazer textos e situações em que o protagonista na filosofia seja uma mulher. Só para eles sentirem. Eu sei que é uma mania, mas acho que é importante.” (DS5); e ainda:

No caso do professor que está a dar Área de Integração, temos um estudante que é homossexual e que se calhar a forma, lá está, nessa discussão de ideias e nesse processo de aprendizagem, uma forma daquele estudante ter sucesso é, no fundo, diversificar, mas também levar mais para aquela temática, e que eles até chegam a um ponto que até adoram ir para aquela disciplina, porque já sabem que vai ser uma disciplina que já vai capitar a atenção.(DP3);

Posso dar uma exemplo que utilizei este ano no primeiro período, quando dei a questão da personalidade, foi feita há pouco tempo aqui em alguns os bares ditos gays sobre uma reportagem, então foi através de uma questão sobre o arte transformismo, e eu mostrei-lhes a reportagem precisamente porque houve pessoas desta escola que participaram na entrevista, e eu tive a possibilidade de lhes mostrar, eles viram e interessaram-se. (DP2);

#### **4.1.3.2. Fatores críticos para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

##### **4.1.3.2.1. Atualização dos recursos**

Esta subcategoria inclui as perceções de docentes face à atualização de recursos enquanto fator crítico para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos. O corpo docente perceciona a necessidade de atualizar os programas e os recursos pedagógicos, uma vez que que ainda refletem realidades de décadas passadas, apresentando alguns conteúdos desatualizados: “Os conteúdos dos programas no português continuam a ser, os de há...eu, que sou professora, há 20 e tal, coisa do género.” (DP4); “Tendo em conta que é uma realidade atual, os manuais deviam estar atualizados a todas essas temáticas” (DP2); “Os próprios programas não estão atualizados. A última vez que houve atualização de programas foi para aí, há 20 anos.” (DP3); “Acho que é uma questão de, lá está que tem que começar por uma estrutura nacional de programas, mas começar logo desde a infância.”(DP2); e ainda:

Se os recurso que lhes são dados, ainda se encontram numa mentalidade e numa realidade de há 50 anos atrás, ou há 30 anos atrás, no fundo este caminho de evolução, do ser, de crescimento, nós estamos a crescer estudantes, neste momento no ensino, temos um Perfil do Estudante á Saída da Escolaridade Obrigatória, que as escolas devem trabalhar e devem avaliar os seus estudantes também por isso”(DP3);

A revisão dos programas, adaptar os programas à realidade dos dias...A atualidade. Eu falo por mim , há assuntos que eu abordo agora nas aulas, que quando eu tirei o curso, ou quando estava no secundário, nunca abordei na vida. Sim, porque o mundo...é uma frase feita, mas o mundo tem constante transformação, não é? (...) Muitas vezes, apesar de serem, lá está, modernizados de 4 a 4 anos, em termos de conteúdo interior, não há estabilidade. (DP3).

#### 4.1.3.2.2. Formação

Esta subcategoria inclui as percepções de docentes face à formação enquanto fator crítico para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos. O corpo docente percebe que existe falta de formação adequada e de informação rigorosa no que toca à diversidade sexual e de género: “Eu acho que, para um lado, a informação rigorosa, porque acho que falta isso.”(DS2);

Para nós, como docentes, os desafios, apesar de ainda há pouco tempo ter feito formação, continuam a ser um desafio muito grande, porque não domino minimamente todos estes conceitos para poder abordar facilmente com os estudantes.” (DS5);

Percebe ainda que esta formação deveria ser estendida ao corpo docente do 1ºCEB.

Mas acho que deveria ser abordado até porque muitos de docentes titulares do primeiro ciclo não estão minimamente preparados para esses temas, até por causa da idade...os estudantes chegam cá e não tem nenhum tipo de formação sobre estes temas, quando perguntamos é porque foram procurar na internet ou viram no TikTok, ou Instagram. (DP2).

#### 4.1.3.2.3. Tempo

Esta subcategoria inclui as percepções de docentes face ao tempo enquanto fator crítico para promover representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos. O corpo docente percebe que é crucial tempo para que os conceitos relacionados com a diversidade sexual e de género sejam compreendidos e integrados com rigor:

Precisamos de tempo, nós estamos em transição de gerações e o quando falo nesse tempo, é mesmo um tempo que vai ser preciso para acomodar estas ideias e também para não cairmos num extremo que é depreciar a família tradicional, por exemplo. (DP3)

Para além disso, percebem que as metas curriculares podem constituir-se enquanto fator que impede que grande parte do corpo docente prepare aulas que incluam estes temas:

Tendo em conta a durabilidade do módulo, o tempo da aula, não dá tempo para isso tudo...Tendo em conta o próprio tempo letivo que o ministério nos dá, porque nos recursos profissionais nós temos um limite de horas, não temos um ano inteiro para poder dar a disciplina e se eu tiver dezoito horas para dar aquele módulo, quer dizer, eu tenho que tentar dar aqueles conteúdos todos, um filme parece que não, quanto muito gasta logo duas horas? 18 horas para dar um século, percebe? E por isso o próprio sistema educativo, digamos assim, ainda não está preparado, parece que ainda não entrou na realidade e na atualidade. (DP3);

#### **4.2. Perspetivas do corpo estudantil acerca da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos**

Apresentam-se os resultados obtidos a partir das respostas de estudantes nos grupos de discussão focalizada. Os resultados estão organizados e descritos sequencialmente de acordo com os seguintes domínios: (1) Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género e (2) Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

**Tabela 3**

*Domínios, categorias e subcategorias (estudantes)*

| <b>Domínio</b>  | <b>Categoria</b>  | <b>Subcategoria</b>                         |
|---|---|---|
| <b>A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b>                                  | A.1. Autoavaliação do conhecimento (13)                   |   |
|   | A.2. Conceitos conhecidos (14)                            |   |
|   | A.3. Dificuldades na compreensão dos conceitos (2)        |   |
|   | A.4. Fontes de informação (8)                             |   |
| <b>B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> | B.1. Perceção da importância da representação (6)         | B.1.1 Reconhecimento da importância (3)     |
|   |   | B.1.2 Não reconhecimento da importância (3) |
|   | B.2. Função da representação nos recursos pedagógicos (6) | B.2.1 Conscientização da diversidade (3)    |
|   |   | B.2.3 Sentimento de identificação (3)       |
|   |   |   |
|   |   |   |

#### **4.2.1. Conhecimentos prévios sobre diversidade sexual e de género**

O domínio Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género reflete um conjunto de conhecimentos, experiências e perceções que o corpo estudantil já possui em relação à diversidade sexual e de género. Inclui as seguintes categorias: (A1) Autoavaliação do conhecimento, (A2) Conceitos conhecidos, (A3) Dificuldades na compreensão dos conceitos e (A4) Fontes de informação.

##### **4.2.1.1. Autoavaliação**

A categoria Autoavaliação refere-se ao nível de conhecimento percecionado por estudantes face à diversidade sexual e de género.

O corpo estudantil percebe ter conhecimento moderado sobre a diversidade sexual e de género. A maioria posiciona-se entre os níveis 3 e 4 numa escala de 0 a 5 (N4=7; N3=5; N5=2). Por outro lado, há quem percebe que o conhecimento sobre este tema não é estanque “Ainda tem muita coisa e vai se criar muita coisa também.” (ET3).

##### **4.2.1.2. Conceitos conhecidos**

Esta categoria refere-se aos conhecimentos de estudantes sobre diversidade sexual e de género, bem como o significado da sigla LGBTQIA+.

No que toca aos conhecimentos de estudantes sobre a diversidade sexual e de género, parece estar presente a distinção entre sexo e género:

Bem, então, o nome género tem a ver também com o género com que nós nos identificamos, se nos identificamos como homem, como mulher, por ambos, ou por nenhum, e por quem de certa forma sentimos atração. Sempre foi mais carregado, foi entre o homem e a mulher, ou simplesmente nenhum, podemos gostar de homem, como mulher, ou nenhum, ou podíamos gostar de todos, por exemplo. (EP2)

O corpo estudantil relaciona o primeiro com o nascimento e o segundo com o sentido de identificação:

Ok, género é o que nós nos identificamos, hoje em dia temos uma liberdade muito superior a que existia antigamente, para nos podermos identificar, para podermos falar, para podermos mostrar mais o que somos e até mesmo o que sentimos, e acho que isso é a parte assim mais do género, e sexo é o que nós temos à nascença. (ET2)

Parece haver uma concordância neste sentido: “Eu concordo com tudo” (ET1); “Eu também.” (ET3).

Quanto aos conhecimentos de estudantes sobre a sigla LGBTQIA+, as respostas são diversificadas e parecem refletir conhecimento moderado com algumas incertezas. Grande parte do corpo estudantil reconhece que o “+” indica abertura para incluir outras identidades. “Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer... E... e... Pois. A, Assexuais, Assexuais? Sim. Não sei. Eu sabia... Pronto e o + é que há mais sexualidades.” (ES3); “Lésbica, bissexual, queer. Espera aí, buguei. Lésbica. Lésbica, gay. B de bi, T de trans, Q de queer, I de... Ahn? Pansexual? O I é de? A gente já não... Isso também não sei tudo.” (EP1); “A é assexual.” (EP2); “Isso, A é assexual e o + são os outros, porque... Para não ficar uma sigla imensa. Mas eu também vi que aumentaram a sigla...” (EP1); “LGBTQIAPN+ (risos)” (EP3); “Mas eu pensei que o + seria para as outras também.” (EP1); “A sigla LGBTQIA+ é todas as siglas das sexualidades dentro disso, e é lésbica, bissexuais, queers, bissexuais, intersexos, assexuais e continua. E os trans. E os gays também. (risos)” (ET1).

#### **4.2.1.3. Dificuldades na compreensão dos conceitos**

Esta categoria refere-se às percepções de estudantes face aos potenciais obstáculos na compreensão dos conceitos referidos anteriormente, sendo o que entendem por diversidade sexual e de gênero e o que conhecem da sigla LGBTQIA+.

EP1 percebe a contínua atualização da sigla LGBTQIA+ como um obstáculo à sua compreensão: “É, pra mim podia ficar só no LGBT, só pra poder (...) Mas vai estar sempre a aumentar.”.

#### **4.2.1.4. Fontes de informação**

Esta categoria refere-se às percepções de estudantes face às fontes de informação dos conhecimentos relativos à diversidade sexual e de gênero e sigla LGBTQIA+, identificando fontes formais e experiências formativas.

O corpo estudantil percebe que os conhecimentos anteriormente apresentados derivam sobretudo de conversas com os pares “Acho que é em conversas com outras pessoas.” (ES1); “É um momento recorrente, mas acaba que a gente fala sobre isso.” (EP1); “Às vezes, sim, sim, às vezes basta uma pessoa, por exemplo, lésbica às vezes chegar à nossa beira a falar, tipo, ‘ah, gostei daquela menina’, nós falamos sobre.” (EP2); “Aqui é uma escola, pelo menos, os

meus amigos, assim, tem uma grande diversidade, assim, de... (...) Sexualidade (...) então, acaba que a gente fala muito sobre relacionamento afetivo, tudo, o que vingue na conversa, vai.” (EP1);

ET1 percebe a presença ou ausência de experiências dos pares dentro desta diversidade como um fator facilitador ou inibidor do interesse por estes temas e conseqüente conversa:

Também depende dos amigos. Nós falamos, porque temos mente aberta, até porque pronto nós fazemos parte da comunidade, não é? E depois tens os outros que não fazem parte e também não, não procuram saber, não querem saber nem nada disso, para eles, como não os afeta a eles, pronto, deixam de fora.

Alguns estudantes também identificam as “Redes sociais” (ES1) e a comunicação social: “Só se for tipo nas notícias.” (ES4); “Mas também agora há tantas notícias acerca disso (...)” (EP1).

Percebem ainda que estes conhecimentos não têm como fonte principal a escola, sendo que ainda que o tema da sexualidade tenha sido abordado, este não abrange a diversidade sexual e de gênero: “Sim, na verdade até foi mais no sétimo. No sétimo ano, já comecei a ter cidadania, acerca desse tema (...) mas era mais sobre preservativos” (EP2); “Na escola não se costuma ouvir muito.” (ET2); “É muito mais entre amigos. Agora tem sempre a educação sexual, que falamos alguma coisa nas aulas, mas é muito pouco” (ET3).

#### **4.2.2. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos**

O domínio da Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos reflete um conjunto de percepções que variam entre o reconhecimento e o não reconhecimento da sua importância, incluindo as categorias (B1) Percepção da importância da representação e respetivas subcategorias (B1.1) Reconhecimento da importância e (B1.2) Não reconhecimento da importância.

Este domínio também se refere às percepções de estudantes face a potenciais funções da representação nos recursos pedagógicos, incluindo a categoria (B2) Função da Representação nos Recursos Pedagógicos e respetivas subcategorias (B2.1) Conscientização da diversidade, (B2.2) Respeito pelo outro e (B2.3) Sentimento de identificação.

Refere-se ainda a percepções face aos níveis de presença da diversidade nos materiais, desde a sua ausência a exemplos isolados, incluindo a categoria (B3) Representação nos Recursos

Pedagógicos e as respectivas subcategorias (B3.1) Ausência de representação e (B3.2) Exemplos isolados de diversidade.

#### **4.2.2.1. Percepção da importância da representação**

##### **4.2.2.1.1. Reconhecimento da importância**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes que reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos.

Alguns estudantes reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos: “Claro, tudo é bastante importante (...)” (ET1).

ES2 percebe que a importância desta representação varia de acordo com a disciplina:

Não encontro a palavra para descrever, mas por exemplo, disciplina mais como a psicologia, se calhar de falar de outras sexualidades, outras expressões de gênero, já é mais importante, porque permite-nos estudar mais casos, vamos dizer assim, como é que as pessoas se sentem. Mas de resto, acho que é... desde que não critiquem também. Acho que depende muito da disciplina. Por exemplo, em matemática, para mim é igual o que importa é agrupar em pares. Biologia também, quando nos falamos, por exemplo, com o sistema reprodutor, com o sistema reprodutor feminino e do masculino. Então não importa muito a sexualidade ou como é que ela se expressa. (ES2)

##### **4.2.2.1.2. Não reconhecimento da importância**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes que não reconhecem a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos.

É percebido que a ausência da diversidade sexual e de gênero está relacionada com a falta de necessidade tendo em conta a matéria que está a ser lecionada: “Sexualidade nunca é falada, porque também, se calhar, não é muito necessário para a matéria que estamos a dar.” (ES2).

#### **4.2.2.2. Função da representação nos recursos pedagógicos**

##### **4.2.2.2.1. Conscientização da diversidade**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes sobre a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos enquanto promotora da conscientização da diversidade e consequente promotora de competências como o respeito pelo outro.

EP1 percebe que esta diversidade deve estar representada no sentido de evitar que as identidades que se distanciam das normas sociais vigentes não sejam percebidas como algo excepcional. Percebe também que a diversidade de orientações sexuais deveria estar presente de forma equilibrada, para que a diversidade não seja percebida como algo forçado.

Não era uma coisa posta naturalmente. Como se isso fosse uma coisa totalmente diferente do cotidiano. Como se não fosse uma coisa normal de ser. Pelo menos é o que fica parecendo quando se coloca como se fosse uma divisão entre casais heteroafetivos e casais homoafetivos, sabe? Quando não se coloca gradativamente assim no livro, como se fosse uma divisão entre um e outro, acaba que... não são normalizados. Quando é mostrado, percebemos que não é uma coisa anormal (...). Por exemplo, em livros e imagens que são mostrados, um caso heterossexual, não tem porquê ser sempre esse casal. Não vamos tirar os outros e colocar só LGBT, não é isso, mas também ser colocado para mostrar que não é uma coisa forçada a se pensar. É uma coisa natural. Que não são aberrações, são pessoas normais, simplesmente identificam-se de forma diferente e apaixonam-se de forma diferente. (EP1)

EP3 percebe que a falta de abordagem destes temas nas escolas pode ser um fator limitador na compreensão da diversidade sexual e de gênero.

Às vezes não é só a questão de não ser considerado normal, mas sim a questão de às vezes a pessoa nem saber que isso existe, porque eu, antes, nem sabia que existia, descobri graças às redes sociais, porque, se não fosse pelas redes sociais, eu nunca descobria muito provavelmente se eu só me ficasse pelo o que a escola me mostra. (EP5)

ES2 percebe que a representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos pode funcionar como um fator que promove a tolerância desde cedo, tendo impacto na diminuição da homofobia e da discriminação.

Se calhar se houvesse mais representação, as pessoas seriam educadas cada vez mais cedo a ser tolerantes. E se calhar casos de homofobia e discriminação, se calhar seria um bocadinho mais... mais baixa. (ES2)

#### **4.2.2.2. Sentimento de identificação**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes sobre a importância da representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos como promotora de sentimento de identificação.

O corpo estudantil percebe que a ausência de diversidade sexual e de gênero pode provocar sentimentos de exclusão e de estranheza em relação a si próprio, sobretudo quando a diversidade é abordada apenas como um tema específico: “Porque se mostrarem sempre o

mesmo tipo entre as pessoas, as outras vão se sentir excluídas, porque só são abordadas, quando é um tema específico, enquanto as outras são abordadas sempre, então acabam por excluir.” (EP3); “Se calhar não havia tanta gente com tanta dificuldade em se orientar ou em se descobrir.” (EP2)

EP1 percebe a importância do contexto escolar como um espaço seguro, no qual a necessidade de incluir de forma representativa as questões sexuais e de gênero é urgente no sentido de criar condições para que o corpo estudantil se sinta apoiado e representado:

Em geral, assim, quando a escola não normaliza isso, um estudante que tem, que está se descobrindo, que está com dificuldade de se entender, quando não se sente seguro em casa para falar, aí vê que também a escola não aparece nada sobre, acaba por sentir que ele não tem a quem recorrer, porque na escola nada disto está presente. Acaba recorrendo a coisas piores. (EP1)

Acho que aqui num momento escolar, acho que todos os alunos, sejam héteros, sejam parte da comunidade, sejam transsexuais, deviam todos sentir-se confortáveis para mostrar como são dentro de uma sala da aula, com um professor, com os seus colegas ou até mesmo com os funcionários lá fora. Então acho que isso devia ser uma coisa que fosse mais normal, melhor, mais abrangida, porque acho que isso é mesmo muito importante, porque dentro de uma escola é como se fosse a nossa família, nós passamos mais tempo aqui dentro, do que até mesmo com a nossa família. Então se nós não nos sentimos confortáveis aqui, onde é que nos vamos sentir? (ET1)

### **4.2.2.3. Representação nos recursos pedagógicos**

#### **4.2.2.3.1. Ausência de representação**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes sobre a ausência de representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos.

O corpo estudantil percebe uma clara ausência de representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos, refletindo um cenário de invisibilidade que se manifesta não só no conteúdo dos manuais escolares como nas dinâmicas de sala de aula, uma vez que predominam representações centradas na heterossexualidade e nos papéis de gênero tradicionais: “Eu aqui na escola, tipo a nível de livros e isso, nunca vi” (ES2); “É tudo o básico, mulher e homem.” (ES1); “A heterossexualidade é o que mais aparece, é a mais representada.” (ES1); “Não estão. Não costuma ter nada disso. Não costuma ser falado.”(EP3); “Acho que nunca vi em nenhuma aula.”(EP2); “E o gênero pior ainda. Nunca vi nada de diversidade de

género. A sexualidade, até se dá para ver, ainda que muito raramente, mas género, nunca.” (EP2); ”Em lado nenhum, sinceramente.” (ET1); “Não me lembro de ouvir nem ver nada sobre isso em aula, só mesmo em pesquisas minhas, conversas com amigos e essas coisas assim, algo mais privado entre aspas.”(ET3); e ainda:

Mas quase não foi abordado sobre homossexualismo. Não. Nada. Nenhum livro aqui da escola, nenhum livro. Pelo menos que eu tenha visto assim, ter um casal homossexual. O máximo que você vê em uma página de... 200 páginas do livro é um casal negro, o máximo. E olha lá, com sorte. (EP1);

Não são, por exemplo, materiais didáticos, são sempre abordados como casais heteroafetivos e não são colocados homoafetivos ou...enfim, outros tipos, sabe? Em trabalhos ou vídeos, assim, pelo menos, que eu me lembro, assim, nunca foi mostrado casais homoafetivos. Às vezes, aparece em publicidade, mas na escola não. Não. Geralmente, não é. Vídeo, por exemplo, que é um casal gay, um casal tran... Sabe? Nunca foi mostrado muito isso. (EP1)

É ainda percebido que o número de autores masculinos é predominante quando comparado ao número de autoras femininas.

Eu acho que isso já é desequilibrado a nível de autores. É assim, obviamente, que nunca prestei muita atenção em olhar para todos os livros, mas vejo que não há tanto autores femininos como masculinos. Nas aulas de Português, estudamos várias obras e, claro, assim, na minha opinião, também há autores e artistas portuguesas, que podíamos estudar, mas estudamos prioritariamente homens, Fernando Pessoa, Camões, isso. (ES2)

#### **4.2.2.3.2. Exemplos isolados de diversidade**

Esta subcategoria refere-se às percepções de estudantes face aos exemplos isolados de diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos.

O corpo estudantil percebe que a diversidade sexual e de género está presente nos recursos pedagógicos de forma superficial. Segundo o corpo estudantil, a presença de exemplos isolados de diversidade parece ocorrer de forma ocasional e marginalizada: “Não costuma ter até ser falado. Basicamente, se não de fora o tema principal, não é abordado, realmente.”(EP3);

E acaba que, deixa como se...como se as outras pessoas, que têm uma sexualidade ou género diferente, não são...como se fossem diferentes, como só pudessem ser abordadas como...Tipo, só pode ser abordado quando for um tema específico sobre o LGBT. Não pode ser abordado em outros momentos. Não se

pode ter no livro sobre isso. Só pode quando é o dia do... O dia no mês do LGBT, então aí pode ser falado, sabe? (EP1);

Mas aí é uma página totalmente dedicada a isso. Não era uma coisa posta naturalmente. Como se isso fosse uma coisa totalmente diferente do cotidiano. Como se não fosse uma coisa normal de ser. Pelo menos é o que fica parecendo quando se coloca como se fosse uma divisão entre casais heteroafetivos e casais homoafetivos, sabe? (EP1)

## 5. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivo explorar as perspectivas de estudantes e docentes face à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos no ensino secundário. Especificamente, procurou-se identificar os conhecimentos prévios de estudantes e docentes, bem como a respetiva origem face à diversidade sexual e de género, explorar as perceções de estudantes e docentes sobre o possível *tokenismo* e a possível invisibilidade nos recursos pedagógicos face à representação da diversidade sexual e de género, explorar as perceções de estudantes e docentes face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos, mapear de que forma o corpo docente integra os temas da diversidade sexual e de género nas suas práticas e/ou recursos pedagógicos e identificar quais os fatores críticos para a promoção da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos,

No que concerne aos conhecimentos prévios de estudantes e docentes face à diversidade sexual e de género, os resultados parecem apontar para conhecimento elementar, especialmente no que toca aos elementos menos divulgados da sigla LGBTQIA+ (Q, I, A). Importa referir que o grupo de estudantes da escola TEIP e da escola profissional demonstraram um conhecimento mais consistente no que toca a estes conceitos em comparação ao grupo de estudantes da escola secundária. Isto poderá ser explicado pela maior prevalência aparente de estudantes LGBTQIA+ na escola TEIP (4 estudantes – ET1, ET2, ET3 e ET4) e profissional (1 estudante – EP5). Esta leitura, juntamente com os dados relativos a conversas interpessoais, redes sociais e comunicação social enquanto fontes de informação enquanto fontes de informação dos conhecimentos relativos à diversidade sexual e de género e à sigla LGBTQIA+ referidos por docentes e estudantes, reforça os contributos de Fernandes et al (2023), que refere que estes temas são pouco abordados nas escolas, resultando numa procura de informação sobretudo entre pares ou nas redes sociais. Adicionalmente, dados recolhidos pelo Observatório da Educação (2019) evidenciam a necessidade de inclusão de temas de diversidade sexual e de género nas escolas.

Relativamente às perceções face à possível invisibilidade e ao possível *tokenismo* nos recursos pedagógicos acerca da representação da diversidade sexual e de género, tanto o corpo docente como os grupos de estudantes identificam que a grande parte dos recursos pedagógicos, tanto a nível textual como visual, não incluem a diversidade sexual e de género, traduzindo-se numa invisibilidade desta diversidade, sobretudo no que toca às identidades LGBTQIA+. Os dados da *Checklist* de recursos pedagógicos condizem com esta recolha, sendo que 67% do grupo docente responde negativamente quanto à prática de lecionar disciplinas que incluem

temas de diversidade sexual e de género. Por outro lado, mesmo quando presentes, estas temáticas aparecem de forma isolada e superficial, refletindo o fenómeno do *tokenismo*. Estes resultados são coerentes com diversos estudos que têm assinalado a predominância de uma visão heteronormativa e heterossexista (Crawfurd et al., 2024; Neto, 2018; Sauntson, 2021), continuando a orientação sexual e a identidade de género a ser abordadas inadequadamente nas escolas (Blumberg, 2015; UNESCO, 2016, 2015), sobretudo no que toca à comunidade LGBTQIA+, cuja representação é quase ausente e, quando presente, é retratada de forma estigmatizante (UNESCO, 2016, 2018). Apesar do sexo feminino estar representado, é percebida ausência de representatividade quando comparada com figuras do sexo masculino. São também identificadas as especificidades da língua portuguesa, que recorre ao uso de pronomes masculinos de forma generalizada ao fazer referência a um grupo mesmo havendo apenas um elemento masculino. A evidência científica demonstra que o género tende a aparecer de forma binária (UNESCO, 2020) e vários autores (Crawfurd et al., 2024; Barata, 2021; Crawfurd et al., 2024; Damigella & Licciardello, 2014; Filipović, 2018) apontam para sub-representação de personagens femininas e presença marcada de estereótipos de género.

Os resultados sobre as perceções do corpo docente e estudantil face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos mostraram-se divergentes no seu todo, revelando um forte reconhecimento da importância desta representação por parte dos grupos de estudantes, sobretudo da escola TEIP e da escola profissional por parte do corpo docente da escola profissional, o que pode ser explicado pela identificação pessoal com a diversidade direta ou indireta, já que se caracterizam enquanto integrantes da comunidade LGBTQIA+ ou enquanto pessoas que interagem com pessoas LGBTQIA+. Esta explicação também se adequa ao reconhecimento da função da mesma enquanto promotora de (1) Conscientização da diversidade, na medida em que permite que o grupo estudantil se familiarize com as diversas identidades dentro do universo da diversidade sexual e de género e simultaneamente promove competências como o respeito pelo outro, uma vez que a convivência com a diferença pode contribuir para a empatia e a tolerância perante os outros, podendo ter impacto positivo na diminuição de fenómenos como o *bullying* e (2) Sentimento de identificação, já que a representação desta diversidade permite criar condições para que o corpo estudantil se sinta apoiado e representado, podendo a sua ausência ou pouca presença provocar sentimentos de exclusão e de estranheza em relação a si próprio, principalmente quando esta é abordada apenas como um tema específico. Quando confrontados com a evidência científica, estes resultados estão alinhados com vários estudos (Elorza, 2023; GLSEN, 2019, 2024), que evidenciam que a representação da diversidade sexual e de género

nos recursos pedagógicos não só contribui para o desenvolvimento de um sentido positivo de si, como tem impacto positivo na motivação, envolvimento escolar, desempenho académico, desenvolvimento da identidade vocacional, sentimento de segurança, conforto e pertença. Resulta ainda em efeitos positivos no desenvolvimento da empatia e sentimentos de aceitação para com estudantes LGBTQIA+, respeito pelo outro, empatia trabalho em equipa. Por outro lado, tanto parte do grupo docente como estudantil da escola secundária revelaram resultados que apontam para o não reconhecimento da importância da representação. Parte do corpo docente desta escola identificou a existência de desafios prioritários, com base em questões de natureza socioeconómica, como a pobreza, negligência, violência doméstica e a falta de acesso a cuidados psicológicos, o que parece ser, mais uma vez, explicado pela ausência aparente de visibilidade de estudantes LGBTQIA+. Este dado parece apontar que existem outros fatores que contribuem para a ausência de representação que não a falta de formação apontadas por Barata (2021) e IGLYO (2025), mas a atitude perante estas temáticas em forma de hierarquização relativamente às diversas problemáticas, na qual a diversidade sexual e de género não é priorizada. Isto sugere um aparente conflito entre os discursos de justiça social e levanta a implicação de como contribuir para uma educação inclusiva que considera a interseccionalidade e que não reforça a competição entre vulnerabilidades. Estes dados contrariam as orientações internacionais (UNESCO, 2020; IGLYO, 2022; GLSEN, 2024) que reconhecem a representação da diversidade sexual e de género enquanto uma condição estruturante para a promoção de uma educação inclusiva. Na verdade, a invisibilidade e o *tokenismo* evidenciado pela investigação e pelos dados analisados no que toca à representação da diversidade sexual e de género, parece reforçar a perceção de que estas temáticas não se constituem enquanto componente essencial, nas elemento acessório do currículo. Importa ainda referir que os resultados apontam para diferenças quando comparados através da dimensão da área de docência, evidenciando que docentes de áreas como as ciências sociais, artes, humanidades (Área de Integração, Psicologia B, Filosofia e História da Cultura e das Artes) tendem a integrar e reconhecer mais facilmente a importância destes temas, contrastando com docentes da área das ciências, que tendem a não reconhecer a importância destes temas (“É uma coisa que não me interessa.”DS1), o que está descrito na literatura (Ward & Gale, 2016).

Confrontando estes dados com a análise das diferentes escolas, importa referir que na escola profissional, face à limitação da representação de diversidade sexual e de género percecionada, estes acabam por adaptar as suas práticas e/ou recursos pedagógicos proativamente no sentido de promover o envolvimento de estudantes LGBTQIA+, o que se traduz na própria pesquisa, exploração oral e integração de exemplos históricos e culturais de

temáticas relacionadas com estes temas, seleção de recursos externos e a proposta de debates sobre estes temas. Este esforço pode ser explicado pela presença marcada de estudantes que se identificam como parte da comunidade LGBTQIA+ nesta escola, o que parece influenciar a sensibilidade do corpo docente face a estas temáticas. Este dado reflete-se na importância atribuída a esta representação, sendo que, numa escala de 0 a 5 (em que 0 - não é importante; e 5 - muito importante) o grupo de docentes participante da escola profissional reflete uma média de respostas de 4, refletindo uma diferença relevante comparativamente ao grupo de docentes participante da escola secundária, cuja média de resposta é 2, o que poderá ser explicado pela aparente menor frequência de estudantes LGBTQIA+, na qual a ausência de práticas que incluem estas temáticas parece ser normalizada, o explica a diferença na comparação das respostas, sendo que a grande maioria do corpo docente participante da escola secundária não procura adaptar recursos, à exceção de uma docente que procura contrariar a sub-representação de filósofas femininas e o uso de pronomes masculinos de forma generalizada para se referir a um grupo de estudantes. Esta informação levanta algumas implicações, sobretudo relativamente à aparente presença de diversidade nas turmas enquanto motor principal para a inclusão destes temas, o que parece refletir uma inclusão reativa e não proativa, refletindo-se na ausência de um currículo estruturado e transversal no que toca a estes temas, o que, na prática, contraria orientações de diversas organizações internacionais (GLSEN, 2024; IGLYO, 2022; UNESCO, 2020). Isto sugere que, ainda que existam políticas educativas que alertam para a importância desta representação e definam orientações para tal, a diversidade é apenas incluída onde aparentemente visivelmente “necessária”, o que contraria o potencial desta representação referido na literatura (GLSEN, 2024) não só para quem é diretamente impactado na criação de um ambiente inclusivo e seguro, como para quem ganha a oportunidade de conhecer a diversidade à sua volta e desenvolver competências como o respeito pelo outro, a empatia e o trabalho em equipa.

Quanto aos fatores críticos para a promoção da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos, os resultados evidenciam que o corpo docente identifica (1) (des)atualização de programas e recursos pedagógicos face às especificidades da atualidade, (2) formação do corpo docente todos os anos de escolaridade no sentido de preencher lacunas em termos de informação rigorosa e (3) tempo para que esta informação possa ser compreendida e integrada com rigor e incluída na preparação das aulas sem comprometer os conteúdos obrigatórios. Estes resultados são concordantes com a literatura (Barata, 2021; IGLYO, 2025; UNESCO, 2020). No entanto, ao comparar estes resultados com os diferentes contextos, parece verificar-se que, mesmo na ausência de formação, é possível integrar estes temas por meio de

atitudes sensíveis por parte do corpo docente em relação à importância desta representação, ainda que com limitações. A efetiva representação da diversidade sexual e de gênero nos recursos pedagógicos exige a existência de políticas públicas estruturadas que reconheçam a importância da mesma. No entanto, a implementação dessas políticas não deixa de depender do compromisso ético e da sensibilidade do corpo docente para garantir que estas não permaneçam por concretizar.

## 6. Conclusões

O presente estudo procurou explorar as percepções de docentes e estudantes face à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos no ensino secundário a partir de uma abordagem qualitativa.

Conclui-se que o reconhecimento da importância desta representação não se traduz de forma efetiva e consistente nos recursos pedagógicos, prevalecendo fenómenos de invisibilidade e *tokenismo*, acabando por reforçar a diversidade sexual e de género enquanto um tema acessório e não como componente estruturante do currículo. As diferenças entre escolas no que toca à abertura para a inclusão destes temas, com destaque para a escola profissional por parte de docentes e estudantes e escola TEIP por parte de estudantes, parecem estar relacionadas com identificação pessoal com a diversidade direta ou indireta, devido a uma aparente maior presença de estudantes LGBTQIA+ e a própria convivência com os mesmos, sugerindo uma inclusão reativa e não proativa.

Continua a existir a necessidade de políticas públicas claras e estruturadas que englobam mecanismos de monitorização e avaliação, alinhando as diretrizes nacionais com as recomendações internacionais no sentido de operacionalizar efetivamente a representação desta diversidade nos recursos pedagógicos. Esta necessidade traz implicações para a psicologia, não só na participação ativa desta construção, mas nomeadamente ao nível da revisão e adaptação de recursos pedagógicos integrando a representação da diversidade sexual e de género como um dos objetivos explícitos a considerar nos documentos orientadores das escolas, bem como na formação contínua de docentes no sentido de promover ações de sensibilização sobre a diversidade sexual e de género e a inclusão prática de temas da diversidade sexual e de género nas diferentes disciplinas (AMPLOS, 2021; OPP, 2020).

No âmbito deste estudo, surgem limitações a nível do número de participantes, visto que teria sido vantajoso incluir o corpo docente de todas as escolas envolvidas no estudo, o que não foi possível com a escola TEIP. Adicionalmente, apesar de este estudo ter explorado percepções de cinco estudantes LGBTQIA+ num universo de catorze, teria sido relevante ouvir mais estudantes desta comunidade. No sentido de completar as percepções exploradas, poderia também ter sido relevante analisar os recursos pedagógicos utilizados pelo corpo docente.

Sugere-se, enquanto objetivo de futuras investigações, explorar de que forma podem ser promovidas abordagens que contribuam para uma integração efetiva da diversidade sexual e de género, com foco em estratégias de implementação de políticas inclusivas em diferentes contextos educativos no que toca à representação da diversidade sexual e de género. Vale a pena

considerar o impacto das mesmas a médio e longo prazo no desempenho académico, desenvolvimento vocacional e bem-estar psicológico de estudantes.

Concluindo, o presente estudo oferece contributos para as práticas pedagógicas na medida em que sublinha a necessidade de uma abordagem transversal e estruturada no que toca à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos que vá para além da aparente presença de estudantes LGBTQIA+ enquanto desencadeadora da inclusão destas temáticas, devendo esta ser compreendida enquanto promotora de empatia, respeito e sentimento de pertença não apenas para estudantes LGBTQIA+, mas para todo o corpo estudantil.

## 7. Referências bibliográficas

- American Psychological Association. (2015). Guidelines for psychology practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, 70(9), 832–864. <https://dx.doi.org/10.1037/a0039906>
- American Psychological Association. (2021). Guidelines for psychology practices with sexual minority persons. <https://www.apa.org/about/policy/psychological-sexual-minority-persons.pdf>
- AMPLOS. (2021). *Guia para intervenientes na ação comunitária e na comunidade escolar sobre orientação sexual e identidade de género*. AMPLOS. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/03/AMPLOS-Amp\\_Fam\\_GuiaComunidade\\_AF\\_Single-1.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/03/AMPLOS-Amp_Fam_GuiaComunidade_AF_Single-1.pdf)
- Barata, I. R. D. M. C. (2021). Diversidade sexual e de género: Um estudo sobre as perceções de docentes do ensino secundário [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://www.proquest.com/openview/5ba3032a38180f3ed0ddcd5b89b7d397/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Blumberg, R. L. (2015). *Eliminating gender bias in textbooks: Pushing for policy reforms that promote gender equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Bogaert, A. F. (2015). Asexuality: What it is and why it matters. *Journal of Sex Research*, 52(4), 362–379. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1015713>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brugelilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.
- Campos, H. M., Schall, V. T., & Nogueira, M. J. (2013). Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Saúde em Debate*, 37(97), 336–346. <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2013.v37n97/336-346/pt>

- Casey, K., Novick, K., & Lourenco, S. F. (2021). Sixty years of gender representation in children's books: Conditions associated with overrepresentation of male versus female protagonists. *Plos one*, *16*(12), e0260566. doi: 10.1371/journal.pone.0260566.
- Collica-Cox, K., & Schulz, D. (2019). When doing gender in the joint: Perceptions of being an effective woman leader in corrections. *Women & Criminal Justice*, *30*(6), 427–444. <https://doi.org/10.1080/08974454.2019.1586028>
- Crawford, L., Saintis-Miller, C., & Todd, R. (2024). *Sexist textbooks*. Center for Global Development.
- Damigella, D., & Licciardello, O. (2014). Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *127*, 209–213.
- Day, J., Perez-Brumer, A., & Russell, S. (2018). Safe schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*, 1731–1742. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x>
- Derman-Sparks, L. (2016). *Guide for selecting anti-bias children's books*. Teaching for Change Books.
- Despacho n.º 4794-B/2021 da Educação. (2021). Diário da República: II Série, n.º 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4794-b-2021-163240334>
- Dyer, H. (2021). *The little book of LGBTQ+: An A–Z of gender and sexual identities*. Cleis Press.
- Ellis, P. (2022). *Understanding research for nursing students* (5th ed.). Sage.
- Elorza, I. (2023). Gender-inclusive picture books in the classroom: A multimodal analysis of male subjective agencies. *Linguistics and Education*, *78*, 101242. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101242>
- Fernandes, T., Segundo, D. S. de A., Aresta, A., & Nunes, L. C. (2023). *Observatório da Discriminação contra pessoas LGBTI+ em Portugal: Relatório anual 2020–2022*. [https://ilga-portugal.pt/files/uploads/2023/10/F\\_Relatorio-Observatorio-Discriminacao-Contra-Pessoas-LGBTI-2020-2022.pdf](https://ilga-portugal.pt/files/uploads/2023/10/F_Relatorio-Observatorio-Discriminacao-Contra-Pessoas-LGBTI-2020-2022.pdf)

- Filipović, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310–325.
- GLSEN. (2019). The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. <https://www.glsen.org/research/2019-national-school-climate-survey>.
- GLSEN. (2024). *Developing LGBTQ inclusive classroom resources*. [https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/GLSEN\\_LGBTQ\\_Inclusive\\_Curriculum\\_Resource\\_2019\\_0.pdf](https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/GLSEN_LGBTQ_Inclusive_Curriculum_Resource_2019_0.pdf)
- IGLYO, The International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation. (2025). *LGBTQI Inclusive Education Report 2025*. <https://www.education.iglyo.org/indexes-and-reports>
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. Basic Books.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. Diário da República, Série I, n.º 151. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016>
- Martins, F., Seabra, D., Torres, R., Ribeiro, L., & Malcato, S. (2023). Promoção da saúde mental da população LGBTI+: Guia de boas práticas. ILGA Portugal. <https://ilga-portugal.pt/projeto-promocao-da-saude-mental-na-populacao-lgbti/>
- McBrien, J., Rutigliano, A., & Sticca, A. (2022). *The inclusion of LGBTQI+ students across education systems: An overview*. *OECD Education Working Paper No. 273*. <https://dx.doi.org/10.1787/91775206-en>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos estudantes à saída da escolaridade obrigatória. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Perfil/Perfil\\_Estudantes\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Perfil/Perfil_Estudantes_2017.pdf)
- Mousavi, M., Chong, N., Earnshaw, V. A., & Layland, E. K. (2024). LGBTQ+ youth identity disclosure processes: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 1–30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-024-00243-1>

- Neto, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604.
- Niehaus, I., Fuchs, E., Hues, H., Nordbruch, G., Costa-Lascoux, J., Cromer, S., & Bernard, J. (2017). Making textbook content inclusive: A focus on religion, gender, and culture. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://pure.gei.de/ws/portalfiles/portal/257584/247337e.pdf>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Linhas de Orientação para a Prática Profissional no âmbito da Intervenção Psicológica com Pessoas LGBTQ*.
- Pearson. (2020). *Gender Equality Guidelines*. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dotcom/uk/documents/news/2020/pearson-gender-equality-guidelines.pdf>
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523–542. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.4.523>
- Pope, C., & Mays, N. (2020). *Qualitative research in health care* (4th ed.). Wiley Blackwell.
- Rocha, C. (2020). *A diversidade sexual e de género nas escolas: Um estudo sobre a abordagem curricular no ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108261>
- Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J. R., & Marín-Macías, C. (2020). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability*, 13(1), 220.
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2019). Sexual minority youth, social change, and health: A developmental collision. *Research in Human Development*, 16(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/15427609.2018.1537772>
- Santos, H. (2023). Diversidade sexual e de género no contexto educativo: Desafios e lacunas na formação de docentes. *Revista de Educação*, 45(3), 234–251. <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11402>
- Sauntson, H. (2021). Applying queer theory to language, gender, and sexuality research in schools. In S. Author & T. Author (Eds.), *The Routledge handbook of language, gender, and sexuality* (pp. 339–353). Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315514857-27/applying-queer-theory-language-gender-sexuality-research-schools-1-helen-sauntson>

Snape, D., & Spencer, L. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.

Stewart, J. L., Spivey, L. A., Widman, L., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2019). Developmental patterns of sexual identity, romantic attraction, and sexual behavior among adolescents over three years. *Journal of Adolescence*, 77, 90–97. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2019.10.006>

Teixeira, T., Grave, R., Aires, R., & Pereira, C. G. (2021). *Isto não é um glossário: In/definições de géneros e sexualidades*. Gentopia – Associação para a Diversidade e Igualdade de Género. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136001/2/492883.pdf>

Tuchman, G. (2000). The symbolic annihilation of women by the mass media. In *Culture and politics* (pp. 150–174). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-62965-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-349-62965-7_9)

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report. Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

UNESCO. (2019). *Report of the regional training for Francophone Africa. Cracking the code: Quality, gender-responsive STEM education*. Paris. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367986\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367986_eng)

UNESCO. (2018). *School-related violence and bullying on the basis of sexual orientation and gender identity or expression (SOGIE): Synthesis report on China, the Philippines, Thailand and Viet Nam*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366434>

UNESCO. (2017). *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education: Results of the ninth consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463>

- UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>
- UNESCO. (2015). *Gender and EFA 2000–2015: Achievements and challenges – Gender summary*. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234809>
- UNESCO. (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897_eng)
- Universidade NOVA de Lisboa. (2024). *Guia para a utilização de linguagem inclusiva da Universidade NOVA de Lisboa*.
- Vieira, C. C., Henriques, F., Marques, F. M., Vicente, F. L., Teixeira, F., Coelho, L., ... & Loureiro, M. (2017). *Conhecimento, género e cidadania no ensino secundário*. <https://baes.uc.pt/bitstream/10316/81706/1/Conhecimento%20genero%20e%20cidadania%20no%20Ensino%20Secundario.pdf>
- Ward, N., & Gale, N. (2016). *LGBTQ-inclusivity in the higher education curriculum: A best practice guide*. University of Birmingham.

## **8. Anexos**

**Anexo 1** – Tabela com dados respetivos ao corpo docente

| <b>Participante</b> | <b>Idade</b> | <b>Sexo</b> | <b>Habilitações académicas</b> | <b>Tempo de serviço</b> | <b>Tipo de escola</b> | <b>Função/Cargo</b>                 | <b>Anos de escolaridade</b> | <b>Formação</b>                | <b>Área de docência/ Disciplinas</b>                            |
|---------------------|--------------|-------------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---|
| <b>DP1</b>          | 21           | Feminino    | Licenciatura                   | Meio ano                | Escola profissional   | Docente                             | 10º                         | Literatura e Cultura Inglesa   | Inglês  |
| <b>DP2</b>          | 39           | Masculino   | Doutoramento                   | 6 anos                  | Escola profissional   | Docente                             | 10º, 11º e 12º              | História da Arte               | História da Cultura e das Artes e Área de Integração            |
| <b>DP3</b>          | 47           | Feminino    | Mestrado                       |                         | Escola profissional   | Docente/ Diretora pedagógica        | 12º                         | História da Arte               | História da Cultura e das Artes, Geografia e Área de Integração |
| <b>DP4</b>          | 54           | Feminino    | Licenciatura                   |                         | Escola profissional   | Docente                             | 10º, 11º e 12º              | Línguas e Literaturas Modernas | Português   |
| <b>DS1</b>          | 54           | Feminino    | Licenciatura                   | 30 anos                 | Escola secundária     | Coordenadora de Biologia e Geologia | 9º, 11º                     | Geologia                       | Biologia e Geologia   |
| <b>DS2</b>          | 54           | Masculino   | Licenciatura                   | 32 anos                 | Escola secundária     | Docente                             | 7º, 10º, 11º                | Geografia                      | Geografia   |

|            |    |          |              |         |                   |  |                |                                |              |
|------------|----|----------|--------------|---------|-------------------|--|----------------|--------------------------------|--------------|
| <b>DS3</b> | 57 | Feminino | Licenciatura | 34 anos | Escola secundária | Coordenadora de departamento/Diretora de Turma   | 11º e 12º      | Línguas e Literaturas Modernas | Português    |
| <b>DS4</b> | 60 | Feminino | Mestrado     | 35 anos | Escola secundária | Docente de Filosofia /Coordenadora da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania | 10º, 11º e 12º | Filosofia                      | Psicologia B |
| <b>DS5</b> | 67 | Feminino | Licenciatura | 43 anos | Escola secundária | Professora de História   | 11º e 12º      | História                       | História     |

**Anexo 2 – Tabela com dados respectivos ao corpo estudantil**

| <b>Participantes</b> | <b>Idade</b> | <b>Sexo</b> | <b>Ano de escolaridade</b> |
|----------------------|--------------|-------------|----------------------------|
| <b>EP1</b>           | 16           | Feminino    | 10º                        |
| <b>EP2</b>           | 17           | Masculino   | 12º                        |
| <b>EP3</b>           | 15           | Feminino    | 10º                        |
| <b>EP4</b>           | 17           | Feminino    | 11º                        |
| <b>EP5</b>           | 16           |             | 11º                        |
| <b>ES1</b>           | 17           | Feminino    | 12º                        |
| <b>ES2</b>           | 17           | Masculino   | 12º                        |
| <b>ES3</b>           | 17           | Masculino   | 12º                        |
| <b>ES4</b>           | 17           | Feminino    | 12º                        |
| <b>ET1</b>           | 17           | Feminino    | 12º                        |
| <b>ET2</b>           | 17           | Feminino    | 12º                        |
| <b>ET3</b>           | 17           | Feminino    | 12º                        |
| <b>ET4</b>           | 18           | Feminino    | 12º                        |

### Anexo 3 – Guião do grupos de discussão focalizada (docentes)

| Eixo/Tema  | Objetivos  | Questões   | Observações   |
|--|--|--|---|
| <b>Legitimação da Entrevista e Motivação de participantes</b>  | Informar o corpo docente do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos  |  |   |
| <b>Dados de caracterização</b>   | Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais do corpo docente   |  | Nota: Apresentar em Ficha anexa   |
| <b>Dimensão A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b>                                  |  |  |   |
| <b>A1. Conhecimentos prévios e origem</b>  | 1. Identificar os conhecimentos prévios de estudantes e docentes, bem como a respetiva origem face à diversidade sexual e de género;   | 1.1 Numa escala de 0-5, como se posicionam relativamente ao que consideram que já sabem sobre diversidade sexual e género? Usando as vossas próprias palavras, o que entendem por diversidade sexual e de género? O que significa a sigla LGBTQIA+?<br>1.2 Conseguem identificar a origem desses conhecimentos? (por exemplo, escola, redes sociais, família, amigos, experiências pessoais) – de quem ouviram? Como?  | Nota: Esclarecer que as questões relativas ao que o corpo docente conhece sobre estes conceitos têm apenas como finalidade explorar os conhecimentos prévios.<br><br>Nota: Esclarecer os conceitos de identidade de género, expressão de género, orientação sexual e sexo biológico, com recurso ao biscoito de género. |
| <b>Dimensão B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> |  |  |   |
| <b>B1. Perceção sobre a representação da diversidade de género e orientação sexual</b>                       | 2. Explorar as perceções de estudantes e docentes sobre o possível <i>tokenismo</i> e invisibilidade nos recursos pedagógicos face à representação da diversidade sexual e de género;<br><br>3. Explorar as perceções de estudantes e docentes face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos; | 2.1 Em que medida a diversidade sexual e de género está representada nos recursos pedagógicos que utilizam? Por exemplo, nos manuais escolares? E nos materiais produzidos por cada um vós? E outros recursos? (se sim, como e porquê?)<br>2.2 Podem partilhar exemplos de diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos usados em sala de aula? Se sim, estes temas costumam estar representados de forma isolada/enquanto único exemplo?<br>3.1 Qual é a vossa opinião sobre a relevância/importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos? |   |
| <b>Dimensão C. Recursos pedagógicos sensíveis à diversidade sexual e de género</b>                           |  |  |   |

|                                 |  |  |                                |
|---------------------------------|--|--|--------------------------------|
| <b>C1. Recursos pedagógicos</b> | 4. Mapear de que forma o corpo docente integra os temas da diversidade sexual e de género nas suas práticas e/ou recursos pedagógicos; | 4.1 De que forma selecionam ou adaptam os recursos pedagógicos utilizados para promover a representação da diversidade sexual e de género? Podem descrever que estratégias utilizam nesse sentido? Esta abordagem é intencional? Por que razão consideram, ou não, importante fazê-lo? | Caso não o façam, que conhecem |
|                                 | 5. Identificar quais os fatores críticos para a promoção da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos;  | 4.2 Caso não o façam, como poderiam passar a incluir esta representação?<br>4.3 Podem partilhar exemplos práticos de recursos pedagógicos que considerem eficazes para abordar a diversidade de género e orientação sexual de forma inclusiva nas vossas aulas?                        |                                |
| <b>C2. Fatores críticos</b>     |  | 5.1 O que favorece?  |                                |
|                                 |  | 5.2 Que desafios identificam ao tentar integrar temas como a diversidade de género e orientação sexual nas vossas práticas de ensino? Podem partilhar exemplos?  |                                |
|                                 |  | 5.3 Qual é o impacto que percebem destes desafios numa educação mais inclusiva?  |                                |
|                                 |  | 5.4 Quais as condições que consideram necessárias para superar os desafios que identificam?  |                                |

#### Anexo 4 – Guião do grupos de discussão focalizada (estudantes)

| Eixo/Tema   | Objetivos   | Questões | Observações                     |
|---|---|----------|---------------------------------|
| <b>Legitimação da Entrevista e Motivação de participantes</b>               | Informar o corpo estudantil do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos            |          |                                 |
| <b>Dados de caracterização</b>  | Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais do corpo estudantil |          | Nota: Apresentar em Ficha anexa |
| <b>Dimensão A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b> |   |          |                                 |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>A1. Conhecimentos prévios e origem</b>  | 1. Identificar os conhecimentos prévios de estudantes e docentes, bem como a respetiva origem face à diversidade sexual e de género;   | 1.1 Numa escala de 0-5, como se posicionam relativamente ao que consideram que já sabem sobre diversidade sexual e género? Usando as vossas próprias palavras, o que entendem por diversidade sexual e de género? O que significa a sigla LGBTQIA+?<br>1.2 Conseguem identificar a origem desses conhecimentos? (por exemplo, escola, redes sociais, família, amigos, experiências pessoais) – de quem ouviram? Como?  | Nota: Esclarecer que as questões relativas ao que o grupo estudantil conhece sobre estes conceitos têm apenas como finalidade explorar os conhecimentos prévios.<br><br>Nota: Esclarecer os conceitos de identidade de género, expressão de género, orientação sexual e sexo biológico, com recurso ao biscoito de género. |
| <b>Dimensão B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> |  |  |  |
| <b>B1. Perceção sobre a representação da diversidade de género e orientação sexual</b>                       | 2. Explorar as perceções de estudantes e docentes sobre o possível <i>tokenismo</i> e invisibilidade nos recursos pedagógicos face à representação da diversidade sexual e de género;<br><br>3. Explorar as perceções de estudantes e docentes face à importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos; | 2.1 Em que medida a diversidade sexual e de género está representada nos recursos pedagógicos que utilizam? Por exemplo, nos manuais escolares? E nos materiais produzidos por cada um vós? E outros recursos? (se sim, como e porquê?)<br>2.2 Podem partilhar exemplos de diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos usados em sala de aula? Se sim, estes temas costumam estar representados de forma isolada/enquanto único exemplo?<br>3.1 Qual é a vossa opinião sobre a relevância/importância da representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos? |  |



## Anexo 6 – Ficha de Dados Sociodemográficos (docentes)



**CATOLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

### FICHA DE DADOS DEMOGRÁFICOS<sup>1</sup>

|                                       |                                       |                                    |                                       |                                |
|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Idade</b>                          |                                       |                                    |                                       |                                |
| <b>Sexo</b>                           | Feminino <input type="checkbox"/>     | Masculino <input type="checkbox"/> | Intersexo <input type="checkbox"/>    |                                |
| <b>Habilitações académicas</b>        | Licenciatura <input type="checkbox"/> | Mestrado <input type="checkbox"/>  | Doutoramento <input type="checkbox"/> | Outra <input type="checkbox"/> |
| <b>Tempo de serviço</b>               |                                       |                                    |                                       |                                |
| <b>Função / Cargo</b>                 |                                       |                                    |                                       |                                |
| <b>Anos de escolaridade</b>           |                                       |                                    |                                       |                                |
| <b>Formação em</b>                    |                                       |                                    |                                       |                                |
| <b>Área de docência / Disciplinas</b> |                                       |                                    |                                       |                                |

<sup>1</sup>Os dados demográficos solicitados servem apenas para efeitos de caracterização da amostra e análise de dados, sendo garantida a confidencialidade dos mesmos.

## Anexo 7 – Ficha de Dados Sociodemográficos (estudantes)



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA  
PORTO

### FICHA DE DADOS DEMOGRÁFICOS<sup>1</sup>

|                            |                                   |                                    |                                    |
|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Idade</b>               |                                   |                                    |                                    |
| <b>Sexo</b>                | Feminino <input type="checkbox"/> | Masculino <input type="checkbox"/> | Intersexo <input type="checkbox"/> |
| <b>Ano de escolaridade</b> |                                   |                                    |                                    |

<sup>1</sup>Os dados demográficos solicitados servem apenas para efeitos de caracterização da amostra e análise de dados, sendo garantida a confidencialidade dos mesmos.



## Anexo 9 – Consentimento Informado (docentes)



**CATOLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

---

### CONSENTIMENTO INFORMADO

---

Aceito participar no estudo subordinado ao tema “A representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos: as perspetivas de estudantes e docentes no ensino secundário”, em curso na Universidade Católica Portuguesa. Declaro que compreendi a informação acima facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens.

---

---

## Anexo 10 – Consentimento Informado (estudantes)



**CATOLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

---

### CONSENTIMENTO INFORMADO

---

Aceito participar no estudo subordinado ao tema “A representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos: as perspetivas de estudantes e docentes no ensino secundário”, em curso na Universidade Católica Portuguesa. Declaro que compreendi a informação acima facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 11 – Consentimento Informado (Encarregados de Educação)



**CATOLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

---

### CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

---

Caro/a Encarregado/a de Educação,

No âmbito do estudo “A representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos: as perspetivas de estudantes e docentes no ensino secundário, conduzida pela equipa do CEDH (Research Centre for Human Development) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, sob a coordenação da Professora Doutora Marisa Carvalho e da Professora Doutora Maitê Gil, será realizada uma atividade que envolve a participação de estudantes do ensino secundário.

O objetivo deste estudo é explorar as perspetivas de estudantes e docentes face à representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos no ensino secundário através da realização de grupos de discussão focalizada.

A participação do/a seu/sua educando/a consistirá num grupo de discussão focalizada com outros estudantes do ensino secundário, moderado pela equipa de investigação responsável por este estudo. A participação é voluntária, e o/a seu/sua educando/a pode decidir não participar ou desistir a qualquer momento, sem que daí advenham quaisquer desvantagens.

Para efeitos de análise de dados, a discussão de grupo focalizada será gravada e, posteriormente, procederemos à sua transcrição integral. Todos os dados recolhidos serão apenas usados para este estudo, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade, tanto do participante como da instituição. Nenhuma informação que permita a identificação do/a seu/sua educando/a será divulgada.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicionais, pode contactar a coordenadora do estudo, Marisa Carvalho, através do e-mail: [mscarvalho@ucp.pt](mailto:mscarvalho@ucp.pt)

Não autorizo o/a meu/minha educando/a a participar neste estudo.

Autorizo o/a meu/minha educando/a a participar neste estudo. Declaro que li e compreendi as informações fornecidas sobre o estudo.

Nome do/a Encarregado/a de Educação:

Nome do/a Educando/a:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Data:

## Anexo 12 - Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias (docentes)

| Domínio   | Categoria   | Subcategoria                               | Excertos Ilustrativos   |
|---|---|--|---|
| <b>A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b>                                  | A1. Autoavaliação do conhecimento (9)             |  | <i>“Eu defendo que nunca sei tudo, e uma vez que é uma temática que felizmente começa a ser falada, mas que ainda estamos, em termos de pais, muito atrasados, considero, eu colocaria no três.” (DP3)</i>  |
|   | A2. Conceitos conhecidos (12)                     |  | <i>“O sexo é mais as características físicas, as morfológicas, não é? O homem e a mulher, enquanto que o género já tem a ver mais com características sociais, psicológicas, comportamento, portanto, e daí também essa distinção aí.” (DS2)</i>  |
|   | A3. Dificuldades na compreensão dos conceitos (9) |  | <i>“Não sei se chego lá, tendo em atenção estas novas nomenclaturas.” (DS5)</i>   |
|   | A4. Fontes de informação (3)                      |  | <i>“Conversas, redes sociais. A sociedade.” (DS3)</i>   |
| <b>B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> | B1. Perceção da importância da representação (10) | B1.1 Reconhecimento da importância (5)     | <i>“Sim, sim, cada vez mais, sim, sim. Por que é um tema da atualidade é impossível ignorar. É a realidade, não é?” (DP3)</i>   |
|   |   | B1.2 Não reconhecimento da importância (3) | <i>“É uma coisa que não me interessa.” (DS1)</i>  |
|   |   | B1.3 Outros desafios prioritários (2)      | <i>“Eu diria que essas são as mais dramáticas, são as económicas e as sociais, tu tens meninos filhos de alcoólicos, tens situações de violência doméstica, escondidas e outras que saltam à vista, tens meninos que não tomam banho, tens meninos que cheiram mal, tens...eu estou a falar das minhas turmas, não sei como são as vossas, não é? Tens meninos que notas que não levaram o cabelo, há do décimo ano, que eu olho para ele e vejo que ele não lavou aquele cabelo há</i> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| B2. Função da Representação nos Recursos Pedagógicos (10) | B2.1 Conscientização da diversidade (8) | <p>15 dias. Tem que ir a uma psicóloga, mas a psicóloga tem 45 para atender, e não vai atender aquele. Essa luta, desculpa, mas é mais importante do que a igualdade, a identidade de gênero aparecer nos manuais, eu queria era que o desgraçado que não toma banho, tomasse nem que fosse ali no balneário. Mas esses problemas são tão dramáticos, tão dramáticos, sociais, nas escolas, aqui é onde está tudo, aqui é onde está a sociedade toda, e a sociedade também é um espectro assim” (DS3)</p> <p>“Então tem que estar em todas as coisas pequeninas, nem que seja para pôr na cabeça subconscientemente. Porque se está lá no manual e ninguém questiona. Se só estiver assim subtilmente, nem que seja nas fotos ou nos textos abordados, é muito mais fácil de entrar na cabeça, ainda por cima agora, que se estão a formar, do que se dissemos obviamente, é assim e assim, não sei quê não sei que mais...não sei se me estou a fazer entende.” (DP1)</p> <p>“Sim, o respeito mútuo, concordo. Acho que é uma questão de, lá está que tem que começar por uma estrutura nacional de programas (...) E se o que está lá for uma realidade de 30 anos atrás, então se calhar os estudantes vão continuar a não respeitar os outros, vão continuar a achar que aquele universo é que é a realidade e, portanto, eu acho que esta mudança tem que começar muito antes da sala de aula.” (DP3)</p> |
|   | B2.2 Sentimento de identificação (2)    | <p>“Eles acham sempre que são só eles, e eles perceberem que muitos destes géneros, no caso da história, da arte, eram pessoas que tinham uma vida com as mesmas preocupações, com as mesmas angústias, com os mesmos dilemas que eles hoje em dia tem, e isso</p>   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| B3. Representação nos Recursos Pedagógicos (29) | B3.1 Ausência de representação (22)       | <p><i>se não formos nós...Lá está, os próprios recursos também não nos trazem isso, e isso parece que não, era uma aproximação da aprendizagem aos estudantes, eles perceberem que aquelas pessoas tinham uma vida como a deles, ou próxima, ou também tinham este problema, ou também tinham esta angústia, ou também sofriam do modo que eu sofro, e não está, não está, independentemente da parte de ser manual, de ser vídeo, de ser documentário.” (DP3)</i></p> <p><i>“Por exemplo, nas famílias mais atuais, no modelo de família atual, ele pode nos dizer que há famílias monoparentais no manual, mas depois não vai especificar ou problematizar algo que para nós é importante, uma vez cada vez mais, temos estudantes que são oriundos desse tipo de famílias homossexuais, famílias em que os pais podem ter a variedade de orientação, etc., e que é importante, eles perceberem que é algo normal e que se formos olhar para as manuais, parece que é algo anormal, porque nem sequer abordam isso.” (DP3)</i></p> |
|   | B3.2 Exemplos isolados de diversidade (7) | <p><i>“Por exemplo, nós em Área de Integração, por exemplo, no tema da família tradicional, aparece depois um parágrafo para outro tipo de família, que é quase, vou explicar, é colocar lá porque tem que se colocar e dizer alguma coisa, mas continua-se a dar mais importância a temas mais tradicionais, e mesmo a nível de imagens, por exemplo oito imagens, só uma imagem é que vai representar um casal homossexual, de resto é tudo com a família tradicional, e isso acaba por muitas vezes até para nós docentes muitas vezes passa despercebido.” (DP2)</i></p>   |

**C. Recursos pedagógicos e recursos sensíveis à diversidade sexual e de gênero**

C1. Adaptação de práticas e recursos pedagógicos (9)

*“Estou a recordar-me que (...) quando eu dava o 10º ano, eu dava a Grécia Antiga, (...) e eu recordo-me que muitas vezes, sobretudo há alunos que às vezes respeitavam a disciplina, mas que eu percebia-me que podia ir por este caminho, pedia-lhes, por exemplo, para fazer um trabalho sobre a Ilha de Lesbos, uma ilha onde...eles perceberem que estas questões de uma sexualidade, de ser lésbica, de ser gay, etc., (...) E lembro-me de uma vez ter um estudante, sempre que olho para ele eu lembro-me deste exemplo que é, ele rejeitava muito a disciplina, e um dia eu vou falar da própria questão das ilhas e da própria estrutura geográfica da Grécia Antiga, e eu explico, a Ilha de Lesbo, “vocês sabiam, sabiam que é daqui que vem...”, e ele*

*levanta-se e diz, “posso fazer um trabalho sobre isto?”, e eu “claro que sim, olha que interessante” e incentivei-o, e sei que a partir dali, ele lá fez o trabalho, e eu dei os pontinhos, valorizei o trabalho, porque era um, eu acho que nós, enquanto formadores também devemos valorizar a iniciativa deles, e acho que a partir dali eu ganhei o estudante para a disciplina, com uma temática relacionada com a sexualidade, mas lá está, nada no manual, fala sobre isto ou não me recordo.” (DP3)*

C2. Fatores Críticos para promover Representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos (16)

C2.1 Atualização de recursos (7)

*“Eu acho que em termos de recursos, seria importante haver uma mudança geral para uma adequação maior daquilo que existe e que é criado todos os anos, todos os anos há, há, há novos manuais, novos vídeos, novos, novos documentários, novos... e isso ser, ser no fundo trazido para a realidade transversal de todas as escolas, que seria uma forma de independentemente de estarmos aqui nesta escola ou estarmos numa escola particular, um Colégio particular na Serra da Estrela ou estarmos numa escola pública em Lisboa ou*

C2.2 Formação (4)

*em qualquer ponto do país, esta, quase que uma, uma obrigatoriedade das temáticas atuais serem faladas e não ser (...) um caminho do docente, esse caminho do docente pode existir mas (...) se nós queremos que as mentalidades mudem, que as mentalidades evoluam, que as pessoas sejam respeitadas em termos transversais, em termos de realidade, acho que isso tem que ser também aplicado a todos e a melhor forma de aplicarmos.” (DP3)*  
*“Nós enquanto docentes e formadores (...) até quase devíamos ter aqui algum tipo de formação, relativamente a, lá está, a essas siglas, a perceber o que elas significam, muitas vezes até podermos ajudar os estudantes.” (DP3)*

C2.3 Tempo (5)

*“Eu gostava de estar enganada, mas se calhar 90% de docentes quando tenham cada vez mais um trabalho burocrático tão grande, que não tenham tempo para preparar aulas, portanto vão se cingir aos recursos que lhes são dados, se os recurso que lhes são dados, ainda se encontram numa mentalidade e numa realidade de há 50 anos atrás, ou há 30 anos atrás. Ou temos numa sala de aula, um docente que quer que os seus estudantes evoluam e saibam e que os faça pensar e, no fundo, também respeitar os outros, ou temos aquilo que eu diria que é 90% daquilo que acontece no país, que é docente cheio de trabalho, chega a sala de aula e vamos ler o manual, vamos ver agora até este vídeo, este documentário, este podcast, mas cinge-se ao que está lá.” (DP3)*

### Anexo 13 - Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias (estudantes)

| Domínio   | Categoria   | Subcategoria                                | Excertos Ilustrativos  |
|---|---|---|--|
| <b>A. Conhecimento prévio sobre diversidade sexual e de género</b>                                  | A.1. Autoavaliação do conhecimento (13)                   |   | <i>“Eu diria um 4 porque há sempre coisas novas para aprender.” (ET1)</i>  |
|   | A.2. Conceitos conhecidos (14)                            |   | <i>“Basicamente é tipo a diferença entre sexo feminino e masculino ou outros. Sim, em termos simples.” (ES1)</i>   |
|   | A.3. Dificuldades na compreensão dos conceitos (2)        |   | <i>“É, pra mim podia ficar só no LGBT, só pra poder... Eu não tenho memória boa, então falar uma sigla não é...Mas vai estar sempre a aumentar.” (EP1)</i>   |
|   | A.4. Fontes de informação (8)                             |   | <i>“Acho que a gente, uma vez por dia, a gente fala. Às vezes, até, pronto, acho que há várias notícias agora acerca disso, às vezes vemos uma notícia e falamos esse tema.” (EP2)</i>   |
| <b>B. Conceção sobre a representação da diversidade sexual e de género nos recursos pedagógicos</b> | B.1. Perceção da importância da representação (6)         | B.1.1 Reconhecimento da importância (3)     | <i>“Eu acho que é bastante importante.” (EP3)</i>  |
|   |   | B.1.2 Não reconhecimento da importância (3) | <i>“Por mim é ok que não apareça.” (ES1)</i>   |
|   | B.2. Função da Representação nos Recursos Pedagógicos (6) | B.2.1 Conscientização da diversidade (3)    | <i>“Claro, tudo é bastante importante e até acho que devia ser uma coisa que fosse mais entre aspas normal, e normal de se falar e de cada um mostrar como é que se identifica, como é que se sente com certas coisas, porque eu acho que no nosso dia a dia é um tema que é sim falado nas redes sociais e tudo, mas acaba por ser uma coisa que não é tão normalizada entre aspas. Então acho que aqui num</i> |

*momento escolar, acho que todos os estudantes, sejam héteros, sejam parte da comunidade, sejam transsexuais, deviam todos sentir-se confortáveis para mostrar como são dentro de uma sala de aula, com um professor, com os seus colegas ou até mesmo com os funcionários lá fora. Então acho que isso devia ser uma coisa que fosse mais normal, melhor, mais abrangida (...) nós passámos mais tempo aqui dentro, do que até mesmo com a nossa família. Então se nós não nos sentimos confortáveis aqui, onde é que nos vamos sentir?” (ET2)*

B.2.2 Sentimento de  
identificação (3)

*“Essa diversidade estar representada faria a diferença na descoberta e orientação das pessoas porque é mostrar que é normal. Porque acaba que como não é representado... Como não é mostrado antes, muitas pessoas pensam...acaba que a pessoa pode pensar “Eu não sou normal por causa disso, porque todos os meus amigos, meus amigos garotos, todos eles gostam de garotas, minhas amigas garotas, todas elas gostam de garotos e eu gosto de garotos (...) E aí fica pensando que eu não sou normal e eu sou diferente e que eu tenho que me esconder.” (EP1)*