



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES EM RELAÇÃO A ESTUDANTES
LGBTI+: CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

Margarida Sanches Moraes Ferreira

Porto, Julho 2024



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES EM RELAÇÃO A ESTUDANTES
LGBTI+: CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

Margarida Sanches Morais Ferreira

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Marisa Carvalho
Professora Doutora Cristiana Vale Pires

Porto, Julho 2024

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, pelas valiosas contribuições ao longo de todo o processo de orientação. O seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Um agradecimento especial a todas as participantes deste estudo, pela colaboração e pela sua preocupação com a inclusão de pessoas LGBTQIA+. O vosso reconhecimento da importância desta temática enriqueceu muito esta pesquisa. A disponibilidade para partilhar experiências e perspetivas contribuiu significativamente para um entendimento mais profundo e abrangente das questões abordadas. O vosso empenho e sinceridade foram essenciais para o sucesso deste estudo.

Aos meus pais e familiares, particularmente os meus pais e a minha irmã, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis. A vossa confiança em mim foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui. As vossas palavras e presença constante foram um pilar de força nos momentos mais desafiantes.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado durante esta jornada, oferecendo palavras de incentivo, apoio emocional e momentos de descontração.

Resumo

Persistem, nas escolas, situações de preconceito e discriminação relacionadas com a identidade de género e orientação sexual, o que tem impacto negativo na vida das pessoas. É fundamental que as escolas sejam um espaço acolhedor e seguro para todos/as os/as alunos/as, considerando a sua identidade de género e/ou orientação sexual. Com efeito, as escolas devem garantir que os/as profissionais conhecem a diversidade sexual e de género e adotam práticas inclusivas consonantes. As representações sociais dos/as professores/as em relação à diversidade, e em especial em relação à diversidade sexual e de género, poderão influenciar as suas atitudes e práticas. O objetivo deste estudo foi conhecer as representações sociais de professores/as sobre a diversidade sexual e de género bem como as suas atitudes e práticas. Foram entrevistadas 6 professoras com uso de vinhetas para elicitare respostas acerca da diversidade sexual e de género nas escolas. As professoras apresentaram representações positivas de aceitação, empatia, inclusão e não discriminação, que refletem a sua disposição em criar um ambiente escolar acolhedor e seguro para todos/as os/as alunos/as. Ainda assim, parecem também apresentar preconceitos subtis e, frequentemente atribuíveis à falta de preparação e insegurança percebida. Com efeito, verifica-se uma certa dualidade entre representações positivas e negativas, refletindo tanto desafios quanto oportunidades para a criação de ambientes educacionais inclusivos. As representações sociais apresentadas parecem convergir com as atitudes, preocupações e sentimentos das professoras entrevistadas. Destes resultados derivam-se implicações relacionadas com a necessidade desenvolvimento profissional dos/as docentes sobre temas bem como uma intensificação de práticas de escola que contemplem a maior visibilidade e representação de pessoas LGBTI+.

Palavras-chave: LGBTI+, educação inclusiva, professores, representações sociais.

Abstract

In schools, situations of prejudice and discrimination related to gender identity and sexual orientation persist, negatively impacting people's lives. It is crucial that schools become welcoming and safe spaces for all students, considering their gender identity and/or sexual orientation. Therefore, schools must ensure that professionals are knowledgeable about sexual and gender diversity and adopt inclusive practices accordingly. The social representations of teachers regarding diversity, particularly sexual and gender diversity, can influence their attitudes and practices. The objective of this study was to explore teachers' social representations of sexual and gender diversity, as well as their attitudes and practices. Six teachers were interviewed using vignettes to elicit responses regarding sexual and gender diversity in schools. The teachers exhibited positive representations of acceptance, empathy, inclusion, and non-discrimination, reflecting their willingness to create a welcoming and safe school environment for all students. However, they also demonstrated subtle prejudices, often attributable to lack of preparation and perceived insecurity. As a result, there appears to be a dualism between positive and negative representations, reflecting both challenges and opportunities for creating inclusive educational environments. The social representations presented appear to align with the attitudes, concerns, and feelings of the interviewed teachers. From these findings, implications arise concerning the need for professional development among teachers on these issues, as well as the intensification of school practices that promote greater visibility and representation of LGBTI+ individuals.

Keywords: LGBTI+, inclusive education, teachers, social representations.

Índice

<i>Introdução</i>	8
<i>Enquadramento teórico</i>	9
Inclusão, diversidade e diversidade sexual e de género nas escolas.....	9
Políticas de inclusão de pessoas LGBTI+ na sociedade e na escola	10
Estigma e preconceito em relação a pessoas LGBTI+ nas escolas.....	12
Representações sociais e atitudes dos/as professores/as em relação à diversidade sexual e de género	13
<i>Método</i>	18
Objetivos de investigação	19
Participantes.....	19
Instrumentos	22
<i>Vinhetas</i>	22
<i>Entrevista</i>	23
Procedimentos de recolha e de análise de dados	23
<i>Resultados</i>	24
Representações sociais de professores/as em relação à diversidade e, em particular, à diversidade sexual e de género	24
Representações positivas: Aceitação, empatia, inclusão e não discriminação	25
<i>Aceitação</i>	25
<i>Empatia</i>	25
<i>Inclusão</i>	26
<i>Não discriminação</i>	26
<i>Representações negativas: preconceito subtil e invisibilidade</i>	27
Atitudes, sentimentos e preocupações dos professores em relação à inclusão de alunos/as LGBTI+	27
<i>Atitudes positivas</i>	28
<i>Atitudes negativas</i>	28
<i>Preocupações</i>	29
<i>Bullying</i>	29
<i>Manifestação excessiva de afeto</i>	30
<i>Reações dos/as alunos/as em relação à diversidade</i>	30
<i>Sentimentos</i>	31
<i>Sentimentos positivos</i>	31
<i>Sentimentos negativos</i>	31
Práticas dos professores em relação à inclusão de alunos LGBTI+	32

<i>Práticas</i>	32
<i>Informação e sensibilização</i>	32
<i>Desenvolvimento profissional</i>	32
<i>Procedimentos em situação de exclusão ou discriminação</i>	33
<i>Discussão</i>	33
<i>Conclusão</i>.....	36
<i>Referências Bibliográficas</i>.....	38
<i>Anexos</i>.....	45
Anexo 1	46
Anexo 2	48

Introdução

A heteronormatividade é um constructo sociocultural que postula que a heterossexualidade constitui a única forma esperada de orientação sexual (McBrien et al., 2022). Esta noção está frequentemente associada a consequências negativas para pessoas não conformes à condição heteronormativa, como a exclusão e o preconceito, que podem resultar em *stress* psicológico, potencial limitado na educação e restrições a nível da participação social (e.g., Clark & Koesciw, 2021; McBrien et al., 2022; Wilson & Cariola, 2020). Em particular, na escola, persistem relatos de discriminação, violência e *bullying* contra pessoas não heteronormativas, podendo ser perpetrados por pares, professores/as e funcionários/as (McBrien et al., 2022).

As Nações Unidas reconhecem a importância de proteger os direitos das pessoas LGBTI+, e países como Portugal implementam políticas para promover a inclusão e a não discriminação (McBrien et al., 2022). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 38/2018 estabelece que as escolas devem ser locais seguros e inclusivos, protegendo crianças e jovens contra a exclusão social e violência.

Os/as profissionais das escolas, em particular os/as professores/as, têm um papel importante na criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo. No entanto, muitos profissionais sentem-se inseguros e pouco preparados para lidar com a diversidade sexual e de género, o que coloca barreiras na implementação de políticas e programas inclusivos (Markland et al., 2023).

É de realçar que a investigação sobre as representações dos/as professores/as acerca da diversidade sexual e de género bem como sobre as suas atitudes, preocupações e sentimentos em relação à inclusão de alunos LGBTI+ é escassa (Kolbert et al., 2015). Importa, por conseguinte, investigar este tema de modo a contribuir para a identificação de barreiras à inclusão e para a concretização de práticas educacionais mais inclusivas. Além disso, conhecer as perspetivas dos/das professores/as pode ajudar a entender como as políticas públicas voltadas para a inclusão e para a promoção da diversidade sexual e de género são percebidas e implementadas.

O presente trabalho procura contribuir para o conhecimento sobre as representações de professores/as em relação à diversidade sexual e de género bem como sobre as suas atitudes face a essa diversidade.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira é o enquadramento teórico onde se apresenta a revisão de literatura sobre a diversidade e inclusão nas escolas, a diversidade sexual, estigma e preconceito nas escolas e sobre as representações sociais

e atitudes dos professores em relação à diversidade sexual e de género. Numa segunda parte, apresenta-se o estudo empírico, incluindo objetivos específicos, participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e de análise de dados. Na terceira parte, são apresentados os resultados e a sua discussão. Para finalizar, são apresentadas as principais conclusões do estudo.

Enquadramento teórico

Inclusão, diversidade e diversidade sexual e de género nas escolas

A promoção da inclusão e diversidade nas escolas tem sido uma prioridade para muitos países, incluindo Portugal, estando alicerçada no direito à educação (Pereira et al., 2018). A educação inclusiva é uma prioridade nacional, tendo em vista garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso à educação, participem nas atividades escolares e demais oportunidades de participação nas múltiplas esferas da escola e da sociedade (Alves et al., 2020). Abordar a educação inclusiva requer contemplar três dimensões essenciais: (1) a dimensão ética, que se baseia nos princípios e valores fundamentais da educação inclusiva, (2) a dimensão relacionada com a implementação de políticas educacionais que orientam a atuação das escolas e das suas comunidades e (3) a dimensão das práticas educativas, que se refere às práticas e abordagens pedagógicas adotadas pelas escolas para garantir a participação, o envolvimento e o sucesso de todos/as os/as alunos/as (Pereira et al., 2018).

Concretamente, a educação inclusiva refere-se a um processo que visa encontrar formas eficazes de responder à diversidade e identificar e remover barreiras à presença, participação e aprendizagem, com especial ênfase nos grupos de alunos/as que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (Ainscow et al., 2006). Deste modo, o conceito de diversidade assume centralidade numa perspetiva de educação inclusiva. A diversidade corresponde a diferenças relacionadas com a idade, localização geográfica, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades físicas e mentais, classe social e estatuto de imigração (Cerna et al., 2021).

Inclusão e diversidade estão intrinsecamente ligadas, uma vez que uma educação verdadeiramente inclusiva deve reconhecer, respeitar e atender às necessidades de todos/as os/as alunos/as, considerando a sua diversidade de origens, experiências e competências. Reconhece-se que todas as crianças e jovens têm lugar na escola e que

cada um/a possui características, interesses, competências e necessidades de aprendizagem únicas (Cerna et al., 2021).

A diversidade sexual e de género é uma dimensão da pessoa que importa discutir no contexto da educação. A diversidade sexual e de género refere-se à diversidade de identidades e expressões de género, orientações sexuais e características sexuais (van Lisdonk et al., 2018). Diversas siglas são usadas para representar a diversidade sexual e de género (e.g., LGBTI, LGBTQIA+). Neste trabalho, adotaremos a sigla LGBTI+ para representar a diversidade de identidades e orientações sexuais fora do espectro heteronormativo, no alinhamento com associações nacionais (e.g., ILGA; rede ex áqueo aequo) e alguns documentos legislativos (e.g., Decreto-Lei n.º 38/2018).

A orientação sexual refere-se à atração romântica, emocional e/ou sexual de uma pessoa pela outra, que pode ser heterossexual, lésbica (L) - entre mulheres ou gay (G) - entre homens, quando gosta de pessoas do mesmo sexo e bissexual (B) - quando gosta de pessoas de ambos os sexos, entre outros (McBrien et al., 2022).

A identidade de género refere-se à experiência interna e profundamente sentida por uma pessoa em relação ao seu género, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído à nascença, isto é, a identificação biológica feita com base nas suas características físicas e dos órgãos sexuais. Uma pessoa é cisgénero quando existe uma compatibilidade entre o género e o sexo atribuído à nascença. Quando não existe tal compatibilização, uma pessoa define-se como transgénero (T) (McBrien et al., 2022). Uma pessoa intersexo (I) tem características sexuais (órgãos sexuais externos e/ou internos, genes e equilíbrios hormonais) que não se enquadram nas definições tipificadas de corpos masculinos ou femininos (Silva, 2021).

Políticas de inclusão de pessoas LGBTI+ na sociedade e na escola

A trajetória dos direitos das pessoas LGBTI+ em Portugal reflete um longo e progressivo caminho, que acompanha os movimentos civis dos direitos LGBTI+, desde a criminalização até a implementação de um quadro legal robusto que promove a igualdade e o combate à discriminação (Santos, 2018). Em 1982, a homossexualidade foi descriminalizada, marcando uma viragem legal e o início de um longo caminho de evolução dos direitos LGBTI+, tendo Portugal nos últimos dez anos avançando com várias legislações, como a introdução de medidas para proteger trabalhadores/as contra a discriminação baseada em orientação sexual e identidade de género, a aprovação do

casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adoção por casais do mesmo sexo (Silva, 2021).

A luta pela igualdade de direitos e pela eliminação da violência contra pessoas LGBTI+ é um imperativo moral e social em Portugal. Neste contexto, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 (ENIND) assume um papel crucial na promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Um dos pilares fundamentais da ENIND é a sensibilização e prevenção da violência contra pessoas LGBTI+. Através de campanhas educativas e programas escolares, busca-se combater estereótipos prejudiciais e promover uma cultura de respeito pela diversidade de identidades de género e orientações sexuais. Além disso, a ENIND recomenda medidas para garantir a segurança em espaços públicos e privados para todos/as. Paralelamente, fortalece redes de apoio, como centros de acolhimento e linhas telefónicas de emergência, e melhora a capacidade das instituições públicas, incluindo polícia e sistema judiciário, para lidar com casos de violência LGBTI+ de forma sensível e eficaz. A implementação bem-sucedida da ENIND requer uma colaboração estreita entre o governo, organizações da sociedade civil, instituições educacionais, profissionais de saúde e a comunidade em geral (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018).

O Decreto-Lei n.º 38/2018 estabelece o direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género, assim como à proteção das características sexuais de cada indivíduo, proibindo qualquer discriminação direta ou indireta com base no exercício desses direitos. Com efeito, as escolas devem tomar ações proativas para evitar qualquer tipo de discriminação com base na identidade de género ou expressão de género, sendo importante identificar e intervir em situações de risco para jovens cuja identidade de género não corresponda ao sexo atribuído ao nascimento.

Em concreto, o despacho n.º 7247/2019 estabelece medidas administrativas que as escolas devem adotar para implementar as disposições do artigo 12.º (Educação e ensino) da Lei n.º 38/2018, sendo essas: (1) o desenvolvimento de ações de sensibilização, (2) a definição de canais de comunicação para identificar e responder a situações em que crianças e jovens manifestem uma identidade de género que não corresponda ao sexo atribuído à nascença, promovendo a avaliação da situação em articulação com os pais ou representantes legais, (3) ajustar procedimentos administrativos para respeitar a identidade de género autoatribuída das crianças e jovens, incluindo a mudança de nome nos documentos administrativos, garantindo a confidencialidade dos dados originais e (4) devem promover ações de formação para o pessoal docente e não docente.

A implementação destas medidas nas escolas não só protege os direitos das pessoas LGBTI+, como também enriquece o ambiente educacional, promovendo valores de respeito, igualdade e solidariedade. É necessário haver políticas educacionais que orientem a atuação das escolas, dando diretrizes sobre como atuar e agir para uma educação mais inclusiva (Pereira et al., 2018).

Estigma e preconceito em relação a pessoas LGBTI+ nas escolas

A vivência da população LGBTI+ é marcada por desafios diários devido ao estigma e à discriminação que ainda persistem na sociedade (Gato, 2022). Os mecanismos de estigmatização contra pessoas LGBTI+ são diversos. Perduram os preconceitos e atitudes de intolerância, materializados sob a forma de comentários, atos de violência ou outros comportamentos depreciativos, levando a que estas pessoas não se sintam seguras para se aceitarem e manifestarem tal como são (Gato, 2022). Em particular nas escolas, persistem situações de preconceito e discriminação relacionadas com a identidade de género e orientação sexual. Por este motivo, jovens LGBTI+, frequentemente, sentem as escolas como locais pouco seguros, negativos ou hostis (Fernandes & Gato, 2022). Os jovens LGBTI+ têm uma maior probabilidade de sofrerem *bullying* do que os jovens heterossexuais e cisgénero, sendo que muitos sentem-se inseguros na escola, nomeadamente em espaços como os balneários (Fernandes & Gato, 2022).

Além disso, o preconceito ou discriminação também ocorre, por vezes, por parte de docentes ou funcionários (Fernandes & Gato, 2022). Segundo Pizmony-Levy e colaboradores (2018), ainda há um número considerável de jovens que relatam não receber apoio por parte dos/as docentes. Por exemplo, estes não intervêm quando os pares estão a fazer comentários negativos, o que leva a um distanciamento da escola, refletido em baixos níveis de sentimento de pertença e no absentismo. Muitas vezes, os/as alunos/as não reportam quando são assediados/as, duvidando que os/as funcionários/as da escola os/as possam ajudar, ou que não os/as levem a sério, a par do medo de virem a ser tratados/as de uma forma diferente (Gato, 2022).

O estigma e o preconceito têm consequências na saúde mental e bem-estar. Pessoas LGBTI+ parecem experienciar mais frequentemente altos níveis de *stress*, ansiedade e depressão. Estes fatores contribuem para a prevalência de ideação suicida e tentativas de suicídio, especialmente entre jovens que enfrentam *bullying* e rejeição social. A constante exposição a atitudes e comportamentos negativos pode levar à internalização do estigma, resultando em baixa autoestima e autoimagem negativa (Gato,

2022; Moagi et al., 2021). Acresce ainda, que algumas destas pessoas também escolhem não revelar a sua identidade, criando uma sensação de invisibilidade (Fernandes & Gato, 2022). Além disso, existem evidências de que o estigma tem um impacto negativo nos resultados escolares destes jovens, em comparação com os seus pares heterossexuais (Coulter et al., 2021).

É fundamental que as escolas sejam um espaço acolhedor e seguro para todos/as os/as alunos/as, considerando a sua identidade de género e/ou orientação sexual. Além de ambientes inclusivos, as escolas devem garantir que os/as profissionais conhecem a diversidade sexual e de género e adotam práticas inclusivas consonantes (Neto & Vilaça, 2022). Ter uma relação positiva com um/a professor/a está associado a uma maior sensação de segurança, a ser mais assíduo, a um melhor desempenho académico, a um maior sentimento de pertença na escola e à redução de problemas de saúde mental (Coulter et al., 2021; Markland et al., 2023). Contudo, é de notar que no estudo de Gato (2022), a maioria dos/as estudantes mencionaram nunca ter assistido a uma abordagem positiva sobre questões LGBTI+ nas aulas e poucos mencionaram a existência de uma política anti-*bullying* adequada. Além disso, como referido acima, os/as profissionais nem sempre adotam atitudes inclusivas face a pessoas LGBTI+.

Representações sociais e atitudes dos/as professores/as em relação à diversidade sexual e de género

As representações sociais dos/as professores/as em relação à diversidade, e em especial em relação à diversidade sexual e de género, poderão influenciar as suas atitudes no contexto da educação inclusiva (Barata, 2021). É importante compreender e intervir de forma a promover representações sociais facilitadoras da inclusão.

As representações sociais constituem sistemas de interpretação que orientam e organizam as comunicações e os comportamentos sociais (Prost et al., 2023; Silveira & Brenelli, 2013).

A teoria das representações sociais, desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici na década de 1960, tem desempenhado um papel fundamental na compreensão de como as pessoas percebem e interpretam o mundo social em que vivem. De acordo com Moscovici (1984), as representações sociais são um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: (1) estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientar-se no seu mundo material e social e dominá-lo e (2) permitir que a comunicação ocorra entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para o

intercâmbio social e um código para nomear e classificar inequivocamente os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e de grupo.

A teoria das representações sociais parte do pressuposto de que as pessoas são construtores ativos de significado. Isto significa que, ao interagir com o ambiente social, as pessoas moldam as suas próprias percepções, valores e crenças, influenciando assim a maneira como interpretam o mundo ao seu redor (Prost et al., 2023; Silveira & Brenelli, 2013). Por isso, as representações sociais não são estáticas, mas moldadas pelas experiências individuais, valores pessoais, cultura e contexto social de cada pessoa ao longo da vida. Com efeito, à medida que vivemos e interagimos, desenvolvemos crenças e opiniões sobre objetos, eventos e conceitos específicos, criando a nossa própria compreensão da realidade (Prost et al., 2023; Silveira & Brenelli, 2013).

As representações sociais podem ser transformadas a partir de dois processos interligados: (1) a ancoragem e (2) a objetivação (Bidjari, 2011). A ancoragem é o processo pelo qual novos conhecimentos, ideias e opiniões são validados por um grupo social se se encaixarem num esquema de categorização já existente. A objetivação refere-se ao processo pelo qual ideias ou conceitos abstratos se tornam concretos, envolvendo um juízo de valores que permite a integração de informações desconhecidas ao que já é conhecido.

As representações sociais não se limitam a construções mentais individuais. Ao exercer um impacto direto nos nossos comportamentos, influenciam as nossas ações e moldam as nossas respostas emocionais diante de situações sociais complexas (Prost et al., 2023; Silveira & Brenelli, 2013). Essas representações moldam ativamente como nos comportamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Elas são uma parte intrínseca da nossa compreensão da realidade e da forma como lidamos com as dinâmicas sociais e desafios que encontramos (Prost et al., 2023; Silveira & Brenelli, 2013).

As representações sociais têm um impacto direto nas atitudes e interações sociais, isto é, influenciam o modo como as pessoas percebem e interpretam as ações e palavras dos outros, afetando assim a qualidade dessas interações. Representações positivas podem levar a comportamentos pró-sociais, cooperação e aceitação, enquanto representações negativas podem resultar em conflitos, discriminação e exclusão (Howarth, 2006).

De acordo com Barata (2021), as percepções dos/as docentes sobre género e sexualidade variam desde visões tradicionais e binárias até compreensões mais inclusivas e modernas. Enquanto alguns associam o género estritamente ao sexo biológico, outros reconhecem a diversidade de identidades e expressões de género. Similarmente, a

sexualidade é vista por alguns como mera atividade sexual, enquanto outros a consideram um aspeto complexo e integral da identidade humana. A aceitação e a abordagem educacional dessas temáticas têm avançado, mas ainda enfrentam desafios significativos.

Alguns trabalhos revelam que, apesar das representações sociais dos/as professores/as aparentarem serem positivas, são frequentemente reducionistas e ambíguas, camuflando preconceitos subtis ou homofobia (Silva, 2020; Souza et al., 2014, 2017). Esta forma de preconceito caracteriza-se por uma aceitação superficial da diversidade sexual, que esconde crenças e práticas negativas.

O preconceito subtil manifesta-se em discursos que, embora pareçam respeitosos, escondem preconceitos profundos. Por exemplo, alguns professores/as aceitam a diversidade sexual apenas em contextos privados, mantendo concepções heteronormativas no espaço público (Silva, 2020; Souza, et al., 2014, 2017).

Também as representações sociais de professores/as sobre a homofobia revelam contradições significativas (Silva, 2020; Souza et al., 2014, 2017). Embora algumas concepções abranjam a homofobia indireta ou subtil, a maioria dos/as professores/as entende o termo de forma limitada, associando-o apenas à aversão ou preconceito contra homossexuais. Muitos/as professores/as presenciam situações de preconceito e agressões psicológicas mas não consideram insultos e apelidos pejorativos como práticas homofóbicas, refletindo uma banalização da violência verbal e psicológica, pois focam-se apenas na ausência de agressão física. Isto poderá estar ligado à visão restrita de segurança em algumas escolas. Muitos consideram as escolas seguras em geral, mas não para estudantes LGBTI+ (Taylor et al., 2016).

As representações sociais dos/as professores/as continuam ancoradas em convenções sociais, que impõem normas e regras sobre os papéis e características de cada indivíduo, ou religiosas que promovem a heteronormatividade, dificultando a aceitação plena das identidades não-heterossexuais. Alguns/algumas docentes consideram que os/as alunos/as que estão fora dos padrões heteronormativos são o resultado de uma patologia, da frustração, solidão ou um desvio de conduta (das Neves et al., 2015; Silva, 2020; Souza, et al., 2014, 2017).

Para transformar essas representações, é necessário questionar e analisar criticamente os padrões hegemónicos, promovendo uma reeducação que reconheça a diversidade e combata preconceitos subtis e manifestos (Silva, 2020; Souza, et al., 2014, 2017). A educação sexual deve promover o reconhecimento da pluralidade de identidades e desconstruir representações baseadas em normas sociais hegemónicas. É fundamental

substituir o termo "opção sexual" por "identidade sexual", refletindo assim uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas formas de sexualidade e gênero (Souza, et al., 2014).

Ainda existem professores/as com crenças negativas que impactam nas práticas de inclusão, designadamente ignorar ou negar as identidades de gênero dos/as alunos/as e deixar de abordar casos de *bullying* ou discriminação, o que contribui para reforçar as violências homofóbicas perpetradas contra indivíduos que não se enquadram no padrão heteronormativo (Souza et al., 2014).

Os/as docentes evitam discutir as questões de gênero e expressão de gênero, achando que não é importante, o que leva a que estejam menos motivados para aprender sobre diversidade e apoiá-la (Campbell et al., 2021). Segundo os mesmos autores, por esse motivo, desconsideram a prevalência e importância da homofobia, contribuindo inadvertidamente para perpetuar estruturas educativas cisnormativas, resistindo às mudanças.

Apesar das contradições, a maioria dos/as professores/as concorda que a homofobia deve ser considerada crime, atendendo à importância da liberdade e do respeito aos direitos humanos. Contudo, alguns docentes mostram-se contrários à criação de uma lei específica, argumentando que todas as formas de preconceito deveriam ser combatidas igualmente (Silva, 2020; Souza et al., 2014, 2017). Há uma consciência crescente entre os/as docentes sobre a necessidade de respeitar os direitos das pessoas LGBTI+, especialmente diante da legislação que protege contra a discriminação (Júnior, 2021).

As representações de professores/as em relação à diversidade sexual de gênero impactam nas suas atitudes e práticas. Os/as professores/as com representações e crenças mais positivas tendem a adotar práticas mais inclusivas, estando mais propensos/as a apresentar atitudes mais positivas e a oferecer práticas de apoio e inclusão nas suas salas de aula, como usar nomes e pronomes preferidos, criar espaços seguros e defender mudanças nas políticas (Souza et al., 2014).

As atitudes definem-se como “tendência psicológica que é expressa através da avaliação de uma entidade (objeto atitudinal) em uma graduação que vai de favorável a desfavorável” (de Lima, et al., 2023, p. 172) e inclui 3 componentes: cognitivo, afetivo e conativo-comportamental.

No aspeto cognitivo, os/as professores/as desenvolvem crenças sobre a inclusão, que podem variar desde a convicção na capacidade de todos os/as alunos/as aprenderem

juntos até a percepção dos benefícios da diversidade na sala de aula. Essas crenças intrínsecas influenciam diretamente a forma como os/as professores/as abordam a inclusão no seu contexto educacional (Carvalho et al., 2024).

A componente afetiva das atitudes refere-se à avaliação emocional que os/as professores/as fazem em relação à inclusão. Isso inclui sentimentos de empatia, simpatia ou, inversamente, de antipatia em relação a diferentes alunos/as. Essas avaliações emocionais podem impactar significativamente o modo como os/as professores/as interagem e se relacionam com os/as alunos/as na sala de aula (Carvalho et al., 2024).

A componente conativa-comportamental diz respeito à disposição dos/as professores/as em agir de acordo com as suas crenças e avaliações em relação à inclusão. Isso envolve a implementação de práticas inclusivas, adaptando o ensino para atender às necessidades individuais de todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas capacidades ou características (Carvalho et al., 2024).

Relativamente aos/as professores/as portugueses/as, embora pareça haver consenso sobre o valor da inclusão e da diversidade, o que traduz crenças positivas, estas tendem a ser vividas frequentemente como desafios na sala de aula e na escola, provocando sentimentos menos positivos e favoráveis a atitudes inclusivas (Carvalho et al., 2024). Ainda assim, alguns fatores, como a idade, o género, a experiência profissional, o contacto prévio com a diversidade ou a formação, parecem relacionar-se com diferentes atitudes.

No estudo de Vieira (2019), professores/as mais velhos/as apresentaram atitudes mais negativas, embora raramente exibindo comportamentos de ódio. Também diferenças de género foram notadas com professores do sexo masculino a apresentarem mais referências homofóbicas e lesbofóbicas. As professoras demonstraram mais suporte e comportamentos pró-sociais (Vieira, 2019).

A experiência ou contacto prévio com alunos/as diversos/as é outro fator que favorece atitudes mais positivas em relação a pessoas LGBTI+ (Gil, 2021). De acordo com Gegenfurtner (2023), professores/as que conhecem pessoas dentro do seu círculo social que fazem parte da comunidade LGBTI+ são mais propensos/as a ter atitudes positivas em relação aos/as alunos/as, mesmo sem nenhum contacto anterior com esses.

É, ainda, de notar que estudos mostram que as atitudes dos/as professores/as em relação aos/as alunos/as LGBTI+ melhoram com a presença de alianças de diversidade ou grupos de apoio (e.g., Gay Straight Alliance) e formação específica. Nestes casos, os/as professores/as tendem a ser mais favoráveis e adotam comportamentos de apoio com mais

frequência. A formação específica sobre questões LGBTI+ aumenta a conscientização e a autoeficácia dos/as professores/as para intervir em casos de *bullying* e discriminação, criando um ambiente escolar mais inclusivo e seguro (Ioverno & Russel, 2021; Swanson & Gettinger, 2016). Aqueles/as com mais conhecimento mostram atitudes de suporte e comportamentos pró-sociais, valorizando mais estas questões e apresentando menores níveis de homofobia e lesbofobia, enquanto os/as menos informados tendem a ser mais negativos e evitam interações com alunos/as LGBTI+ (Brant & Wilcox, 2023; Vieira, 2019).

Entender as representações sociais e atitudes dos/as professores/as é essencial para promover uma educação inclusiva que reconheça e respeite a diversidade sexual e de género.

Método

Este estudo está inserido no projeto de investigação “In project – Inclusive education in portuguese schools”, que tem como objetivo compreender as concepções e as práticas adotadas nas escolas portuguesas em relação à educação inclusiva. Especificamente, neste trabalho, pretendemos explorar as representações sociais de professores/as em relação a alunos/as LGBTI+ e contribuir para o desenvolvimento de atitudes e práticas mais inclusivas nas escolas.

Adota-se uma metodologia qualitativa enquanto abordagem de investigação que procura compreender de forma profunda e contextualizada a realidade social, através da compreensão e interpretação do significado que as pessoas atribuem aos fenómenos sociais e às experiências pelas quais passam (Snape & Spencer, 2003). O investigador é uma parte integral do processo, tentando compreender o mundo através da perspetiva do participante, tendo como objetivo a compreensão do significado que as pessoas fazem do/a fenómeno em estudo (Snape & Spencer, 2003). Estes métodos são, particularmente, relevantes para se explorar, em profundidade, representações, experiências e perspetivas sobre fenómenos (Snape & Spencer, 2003).

Neste trabalho, em particular, procura-se explorar as representações sociais e atitudes de professores/as acerca da diversidade sexual e de género, através do recurso a entrevistas individuais e exploração de vinhetas.

Objetivos de investigação

Os objetivos específicos deste trabalho são: (1) conhecer as representações sociais de professores/as em relação à diversidade e, em particular, à diversidade sexual e de género, (2) analisar as atitudes, sentimentos e preocupações de professores/as quanto à inclusão de estudantes LGBTI+ e (3) caracterizar as práticas de professores/as em relação à inclusão de estudantes LGBTI+.

Participantes

Neste estudo participaram 6 professoras de 5 escolas do norte do país, com idades compreendidas entre os 43 e os 61 anos e com tempo de serviço distribuído entre os 22 e 42 anos. As escolas de origem são diversificadas do ponto de vista da tipologia e número de estudantes. A tabela 1 apresenta informação relativa a cada participante.

Tabela 1*Caraterização sociodemográfica das participantes*

Participante	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço (anos)	Características da Escola	Número Total de Alunos	Níveis de Educação	Função/Cargo
1	53	Feminino	Mestrado	31	Pública e agrupada	1100	Educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB, Ensino Secundário	Elemento da EMAI, delegada de grupo
2	61	Feminino	Doutoramento	42	Pública e agrupada	2380	Educação pré-escolar e 3º CEB	Subdiretora
3	52	Feminino	Licenciatura Pós-graduação	29	Pública e agrupada	2400	2º CEB	Professora de matemática e ciências, Adjunta da diretora
4	43	Feminino	Licenciatura		Pública, agrupada e TEIP		Educação pré-escolar e 3º CEB	Subdiretora

5		Feminino	Licenciatura	28	Pública e agrupada	1817	Educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB, Ensino Secundário	Coordenadora EMAEI, Coordenadora do grupo de Educação Especial e Coordenadora das Estruturas de apoio à aprendizagem e inclusão
6	46	Feminino	Licenciatura	22	Privada, não agrupada e profissional	181	Ensino secundário e profissional	Diretora pedagógica

Instrumentos

Com vista a explorar as representações sociais e atitudes de professores/as acerca da diversidade sexual e de género foram realizadas entrevistas em profundidade com recurso à técnica de vinheta. As vinhetas foram usadas para explorar como as participantes lidam com situações específicas, tentando obter respostas sobre tópicos sensíveis de uma forma mais confortável. Esta técnica foi usada em conjunto com a entrevista, de modo a estimular as entrevistadas a falar sobre as suas próprias experiências, fornecendo um contexto mais amplo para a discussão (Jenkins et al., 2010).

Vinhetas

A vinheta é uma técnica de recolha de dados utilizada em pesquisas qualitativas que consiste na descrição narrativa detalhada de um evento, situação ou experiência (Hoelz & Batagalia, 2015). Esta técnica permite uma maior aproximação ao objeto de estudo, facilitando a exploração mais aprofundada das representações sociais, sistemas de crenças subjetivas, atitudes, sentimentos e preocupações. Com as vinhetas, pretende-se também aumentar a consciência que cada participante tem das suas crenças e atitudes, incentivar a resolução de problemas, promover a tomada de decisões, provocando, assim, uma reflexão sobre as suas crenças e atitudes (Hoelz & Batagalia, 2015).

As técnicas de elicitação, incluindo as vinhetas, usam estímulos visuais, verbais ou escritos para incentivar a expressão de ideias, sendo úteis para explorar temas difíceis em entrevistas formais. Estas ajudam a superar barreiras, tornando o processo mais transparente e equilibrado, permitindo que os participantes compartilhem as suas ideias de forma mais profunda e complexa (Barton, 2015).

Para este estudo, foram construídas seis vinhetas relativas a situações eventuais vivenciadas por pessoas LGBTI+ nas escolas (Anexo 1). As vinhetas são baseadas em situações reais que as participantes podem encontrar nas suas práticas educacionais (e.g., medidas e políticas de inclusão), tentando aproximar-se o mais possível de uma decisão a ser tomada em situação real. Incluíram-se diversas personagens que procuram representar situações diversas relacionadas com a identidade de género e orientação sexual.

As vinhetas foram construídas de forma narrativa, com as mesmas perguntas (Hoelz & Batagalia, 2015). As situações foram cuidadosamente elaboradas com base numa revisão da literatura prévia acerca dos construtos teóricos de interesse e do

conhecimento prévio de situações possíveis, de modo a que as vinhetas fossem válidas (Hoelz & Bataglia, 2015. Após a construção das vinhetas, procedeu-se à sua validação por especialista e por pessoas que representam a população em estudo (psicólogo escolar e professora) (Murphy et al., 2021).

As vinhetas foram projetadas de forma a serem ambíguas em certos aspetos, convidando os participantes a refletirem sobre os seus sentimentos, pensamentos, ações e preocupações diante das situações apresentadas. Esta abordagem visou aprofundar a compreensão das representações sociais dos/as professores/as sobre as situações apresentadas.

Entrevista

A entrevista em profundidade é uma metodologia utilizada frequentemente em estudos qualitativos, pois através desta é possível aceder às motivações e preferências do sujeito em relação aos tópicos em discussão. Por ser uma metodologia flexível, possibilita desta forma uma maior autenticidade de resultado, de conteúdos e um trabalho em profundidade sobre a temática (Legard et al., 2003).

No âmbito deste trabalho, foi realizada uma entrevista semiestruturada (ver guião de entrevista no Anexo 2). Foi usado um guião de entrevista com a seguinte estrutura: (1) representações sociais acerca da diversidade sexual e de género por referência às situações representadas nas vinhetas, (2) atitudes, sentimentos e preocupações em relação à inclusão de pessoas LGBTI+ nas escolas por referência às situações representadas nas vinhetas e (3) experiências pessoais de inclusão de pessoas LGBTI+ nas escolas.

Procedimentos de recolha e de análise de dados

A recolha de dados foi feita através de entrevista online, com recurso a vinhetas, de modo a explorar de forma aprofundada as representações sociais dos professores em relação a estudantes LGBTI+.

A seleção dos participantes foi realizada a partir da rede de contactos da investigadora principal do estudo. Foi estabelecido contacto por correio eletrónico com convite para participar no estudo, com explicação dos objetivos, dos procedimentos de recolha e das condições necessárias à realização do processo de recolha. Após a manifestação de disponibilidade para participar no estudo, foi marcada entrevista online.

Às participantes foi solicitado o preenchimento do consentimento informado para a participação no estudo. Foi assegurada a confidencialidade dos dados obtidos, bem como o anonimato das participantes. As participantes foram informadas que os seus dados pessoais e informações são mantidos confidenciais durante e após a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e foram gravadas, para depois serem transcritas. Na primeira parte da entrevista, foram apresentadas as vinhetas. Na segunda parte, foram colocadas questões abertas, sem recorrer a vinhetas. No final da entrevista, foi oferecida às participantes a oportunidade para quaisquer questões adicionais.

Para analisar as respostas das participantes foi usada a análise temática. Na análise temática, a informação é codificada de forma sistemática e rigorosa para identificar e categorizar os temas e padrões relevantes nos dados recolhidos (Willig, 2013). Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante dos dados, seguida pela codificação, onde os dados foram segmentados em unidades de significado e rotulados com códigos. Esses códigos, resultantes dos discursos das participantes e de um quadro conceptual pré-existente, foram agrupados em categorias temáticas. Essas categorias foram então organizadas em temas principais que representam padrões significativos nos dados (Willig, 2013).

A análise de dados foi realizada com recurso ao software NVivo versão 14.

Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados de acordo com as questões de investigação estabelecidas. Os aspetos relacionados com cada categoria e subcategoria são abordados abaixo, sendo exemplificados com excertos das entrevistas.

Representações sociais de professores/as em relação à diversidade e, em particular, à diversidade sexual e de género

No tema Representações sociais acerca da diversidade sexual e de género apresenta-se o modo como as diferentes participantes se posicionaram face a situações/cenários envolvendo estudantes LGBTI+. Este tema traduz um conjunto de interpretações e significados das professoras associados à diversidade sexual e de género.

Globalmente, as representações das participantes parecem ser tendencialmente positivas manifestando-se em discursos que foram organizados nas seguintes categorias:

(1) aceitação, (2) empatia, (3) inclusão e (4) não discriminação. Ainda assim, apesar de evidenciarem representações positivas sobre a diversidade, também revelam alguns “preconceitos subtis” (cf. Silva, 2020; Souza et al., 2014, 2017).

Representações positivas: Aceitação, empatia, inclusão e não discriminação

Aceitação

A aceitação pode ser definida como o reconhecimento e a tolerância de uma pessoa ou situação tal como ela é, sem tentar modificá-la ou julgá-la negativamente (cf. Williams & Lynn, 2010). As professoras entrevistadas manifestaram, sobretudo, posições de aceitação.

Nas palavras da participante 1, referindo-se a aceitar uma pessoa ou situação, sem tentar modificá-la ou julgá-la negativamente: “Agora, portanto, não, não me causa qualquer tipo de questão. Se acontecesse, se eu tivesse ouvido uma situação destas, tudo bem” (P1).

A aceitação envolve, ainda, a disposição para lidar com as diferenças, aceitar os outros com as suas idiossincrasias e respeitar as suas escolhas, mesmo que não sejam iguais às do próprio. A participante 6 afirma:

Sejam bons alunos, que também eles respeitem o outro, e que qualquer aluno, para nós, qualquer aluno é um aluno, num todo, a orientação sexual deles, as características, se está feliz, se cumpre as regras, é o que nós queremos. (P6)

Isso inclui o uso adequado de pronomes e nomes preferidos pelos alunos, respeitando os seus direitos individuais e legais, “O pedir para o pronome pessoal que se tem que usar ou o nome. É uma questão de adaptação e de nos lembrarmos e respeitarmos” (P3).

Empatia

A empatia é a capacidade de compreender, cuidar e comunicar sensivelmente com os/as alunos/as, levando em consideração tanto as suas situações pessoais como sociais. Esta capacidade envolve componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, permitindo que os/as docentes se adaptem às necessidades individuais dos/as alunos/as e promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e solidário (cf. Valente, 2016).

Algumas professoras manifestaram atitudes de empatia, procurando “colocar-se no lugar” de cada aluno/a e compreender quais as suas necessidades.

Refere a participante 2 que “Ainda que o possam não ser, mas pronto é o princípio se fosse comigo eu não ia gostar”. Portanto, e acho que este é, o respeito acima de tudo” (P2). No mesmo sentido, a participante 4 afirma “A diferença existe, nós temos que aceitar, temos que os respeitar, temos que pensar e se fosse connosco, como é que reagimos, se fosse com os nossos filhos, como é que reagimos?” (P4).

Inclusão

As professoras entrevistadas defendem uma inclusão abrangente, que acolha não apenas alunos/as com necessidades educativas associadas a situação de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas também aqueles com características diversas designadamente diversidade sexual e de género.

Mas nós próprios já sentimos necessidade, portanto, de incluir outros alunos que não os alunos de necessidades de saúde especiais, mesmo os alunos com sobredotação, passam ali um bocadinho despercebidos, alunos de alto rendimento. Nós sabemos que a inclusão é para todos (...). (P3)

Não discriminação

Os indivíduos ou grupos de indivíduos que se encontram em situações comparáveis não devem ser tratados de forma menos favorável apenas em razão de uma característica particular, como o sexo, a origem racial ou étnica, a religião ou crença, a deficiência, a idade ou a orientação sexual (cf. União Europeia, 2024). Em termos gerais, as participantes afirmam tratar os/as seus/suas alunos/as de uma forma igualitária.

Exato, pronto, como eu também não faço com os outros, é aceitar e integrar, e ter cuidado na forma como me iria dirigir à pessoa, respeitando o nome, pronome por o qual ele gostaria de ser tratado ou ela, não é? (P3)

As minhas atitudes, olhe acho que as atitudes inclusivas, porque não faço diferenças como eu já referi e, portanto, a minhas atitudes para um aluno que seja aluno LGBTQIA+ é exatamente igual a uma atitude para com um aluno que não seja exatamente igual (...). (P6)

Representações negativas: preconceito subtil e invisibilidade

Preconceito subtil e invisibilidade

Algumas afirmações das participantes parecem traduzir uma aceitação superficial da diversidade sexual e de género, evidenciando concepções heteronormativas.

Por exemplo, a participante 4 afirma “porque acho que é mesmo assim, eles são pessoas normais, com opções se calhar diferentes, ou ligeiramente diferentes, o que a maioria aceita como comum, mas tem que ser assim, tem que se respeitar” (P4) reportando para a ideia da orientação sexual ou da identidade de género como uma escolha ou uma opção.

Também são notados discursos que traduzem alguma ideia de diversidade sexual apenas em contextos privados, que não justifica visibilidade. Por exemplo, também a participante 4 afirma:

Só estamos a chamar a atenção para uma situação normal, e que tem que ser encarada de forma normal, e estamos-lhe a dar um destaque que a vai tornar anormal, (...). Estamos a chamar a atenção porquê, não é? (P4)

Além do preconceito subtil, também o desconhecimento da necessidade de se dar voz à diversidade sexual e de género e de se definirem práticas e procedimentos específicos para pessoas específicas, como é o caso de pessoas LGBTI+ é visível nas afirmações das participantes. Um exemplo é a seguinte declaração:

Não... portanto... assumo a minha ignorância em relação a isso, eu não sei... eu se me perguntarem se eu acho que haveria necessidade... assim, teoricamente não (...) não consigo ver esse lugar da dimensão... da dimensão da diversidade, da mesma forma, foi o que eu disse na altura, não é porque eu tenha qualquer questão em relação a isso, de todo, de todo, mas vejo qualquer questão que surge em relação a essa... uma situação, por exemplo, de *bullying* como qualquer outra. (P1)

Atitudes, sentimentos e preocupações dos professores em relação à inclusão de alunos/as LGBTI+

Nesta subsecção apresentam-se as respostas das participantes relativas a atitudes, sentimentos e preocupações dos/as professores/as em relação à inclusão de alunos/as LGBTI+.

Atitudes

Os discursos das participantes apresentam-se organizados nas seguintes categorias: (1) atitudes negativas e (2) atitudes positivas. Estas traduzem crenças acerca da inclusão de pessoas LGBTI+ nas escolas convergindo com as representações sociais apresentadas na secção anterior.

Atitudes positivas

De uma forma geral as participantes fazem uma avaliação positiva dos alunos LGBTI+ nas escolas. Os relatos das entrevistadas destacam a importância de uma abordagem sensível e empática quando, por exemplo afirmam que “Sejam bons alunos, que também eles respeitem o outro, e que qualquer aluno, para nós, qualquer aluno é um aluno, num todo, a orientação sexual deles, as características, se está feliz, se cumpre as regras, (...) (P1). As participantes enfatizam que a prioridade é garantir o bem-estar emocional e físico dos/as alunos/as, proporcionando um ambiente seguro.

Além disso, a educação inclusiva vai além de simplesmente tolerar as diferenças, envolve celebrar a diversidade e ensinar o respeito mútuo desde cedo. Várias docentes mencionam a necessidade de normalizar a diversidade sexual e de género entre os alunos/as, desafiando estereótipos e preconceitos desde tenra idade “mais uma vez o preconceito aqui é dominar os nossos comportamentos, que é não é o facto de a criança ser vestida de cor de rosa ou ser ou brincar com bonecas, que vai determinar a sua orientação sexual (...)” (P2).

Atitudes negativas

Alguns discursos das participantes evidenciam atitudes negativas e preconceitos subtis em relação à comunidade LGBTI+, refletindo uma falta de preparação e sensibilidade para lidar com a diversidade sexual e de género. Esses preconceitos manifestam-se de várias formas que, apesar de não serem intencionalmente maliciosos, perpetuam a marginalização dessa comunidade.

Existe, por parte de algumas participantes uma minimização e desvalorização das necessidades específicas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes não heteronormativos, tal como o *bullying* de pessoas LGBTI+, que de acordo com algumas participantes é comparável a outros tipos, sendo o sofrimento igual (...) “eu deduzo que a situação de *bullying*, o sofrimento que provoque na escola, seja isso (...) aquilo que depois

tenho de trabalhar, relacionado com, uma mudança de sexo, por exemplo, há de haver equipas específicas nos hospitais que tratam disso”. (P1)

Embora exista um reconhecimento da necessidade de aceitação, essa aceitação é apresentada, para uma das participantes, como condicional e dentro de certos limites, como dentro dos padrões considerados normativos “passamos, acho, de oito para oitenta, para a situação de tudo, e tudo é tido como normalizado.” (P5), em que se alguém estiver fora desse limite poderá estar confuso em que a identidade LGBTI+ poderá ser temporária, especialmente entre adolescentes. Ademais, uma das professoras faz comentários que sugerem que a atração pelo mesmo sexo pode ser uma fase ou uma forma de chamar atenção, desvalorizando a legitimidade dessas identidades e experiências, tratando-as como algo transitório ou menos sério.

Agora, acho que há aqui muita confusão, em alguns casos, de algumas miúdas, que efetivamente querem ali, ou não sei, uma forma de afirmação, uma forma de chamada de atenção em que se querem manifestar e têm namorados e acabam nos namorados e depois até acham que estão loucamente apaixonadas por outra pessoa do mesmo género (P5)

Preocupações

As preocupações pautam a atuação dos/as professores/as, referindo-se às dúvidas e inquietações que os professores possam ter relativamente à implementação de práticas de educação inclusiva (Carvalho et al., 2024).

As participantes, ao longo das entrevistas mencionaram diversas preocupações, que foram organizadas nas seguintes categorias: (1) *bullying*, (2) manifestações excessivas de afeto e (3) reações dos/as alunos/as em relação à diversidade.

Bullying

A partir dos dados recolhidos, é possível verificar que as pessoas entrevistadas tinham uma preocupação em assegurar um ambiente seguro para todos/as os/as alunos/as, atuando em situações de *bullying*.

Ninguém tem o direito de desrespeitar ninguém, portanto, ninguém tem o direito de sei lá fazer *bullying*, por exemplo, ou por esse motivo, ou por outro motivo qualquer, ou por a pessoa ser gordo ou magra, ou alta ou baixo, ou os usar óculos, ou o que seja, portanto, ou seja (...). (P1)

É assim, o que é que lhe posso dizer, efetivamente, os jovens entre si não são muito sensíveis à diferença e no que diz respeito à orientação sexual, ou até algumas opções que os alunos tomam relativamente ao modo como se vestem, ou ao outro nível, eles são um bocadinho acutilantes e são violentos e sim há situações de *bullying*. (P2)

Manifestação excessiva de afeto

Ao longo das entrevistas, as participantes mostraram-se preocupadas com a manifestação de afeto, que designam de excessiva, pois consideram que o recreio é um espaço público onde determinados comportamentos poderão ser inapropriados para este lugar “Há espaços e lugares para isso, mas de resto não é por ser rapaz rapariga ou rapariga rapariga, isso para mim é indiferente.” (P1), “se fossem alunos a manifestar-se de forma excessiva e ultrapassando certos limites ia alertar e ia lá e dizia contenham-se, sejam discretos nas vossas manifestações” (P3). Esta preocupação não se refere em exclusivo a estudantes LGBTI+, mas generalizada aos diversos estudantes.

Reações dos/as alunos/as em relação à diversidade

As reações dos/as alunos/as em relação à diversidade, em especial as que possam traduzir preconceitos e discriminação, são preocupações destas participantes. Por exemplo, a participante 5 refere “Agora, noto efetivamente que para os alunos de sétimo ou oitavo ano, que ainda estão ali naquela fase de imaturidade, efetivamente, há aqui a reação, quando eles veem nos corredores. Há aqui uma reação ainda de riso, de gozo” (P5).

As professoras desempenham um papel crucial na monitorização e intervenção, ajudando a criar um ambiente mais inclusivo e seguro. Embora haja sinais encorajadores de aceitação crescente, a necessidade de educação contínua e vigilância permanece crucial para enfrentar os desafios persistentes e promover uma cultura de respeito e inclusão para todos os alunos. A participante 4 afirma “aquilo que tentaria pedir aos professores era para estarem atentos às reações da turma em si, como é que eles estão a reagir, como é que eles estão a aceitar, a forma como eles vão reagir, as mudanças físicas,” (...) (P4).

Sentimentos

Sentimentos referem-se a estados emocionais subjetivos e experiências internas que podem ser provocadas por estímulos externos ou internos (APA, 2018). As participantes manifestaram, nos seus discursos (1) Sentimentos positivos e (2) Sentimentos negativos.

Sentimentos positivos

Algumas das participantes demonstram uma abordagem empática e inclusiva em relação a cada indivíduo, valorizando a sua felicidade e autenticidade. Em vez de impor estereótipos de género ou julgamentos, estas priorizam criar um ambiente escolar onde os alunos se sintam aceitos e respeitados.

Não me choca, até porque a minha filha também brincou com carrinhos e bonecas, bonecas e carrinhos. Nunca fui muito de brinquedos de género, feminino ou de género, só feminino ou só masculino. Acho que as crianças devem experimentar vários tipos de brinquedos, portanto não me chocaria. (P3)

Isto é um bocadinho nosso dia a dia na escola. E, efetivamente, cada vez mais há situações destas, ainda que para nós professores, eu julgo que já é um dado adquirido e é, alta..., pronto, compreensível e já não sacamos qualquer tipo de situação sobre isto. (P5)

Sentimentos negativos

A subcategoria de sentimentos negativos revela várias emoções menos positivas entre as docentes entrevistadas, destacando-se principalmente a insegurança.

A insegurança é um estado emocional caracterizado pela falta de confiança em si mesmo ou nas próprias capacidades (cf. Dey et al., 2018). Algumas das docentes entrevistadas sentem falta de confiança: “Eu não me atrevo a dizer, enfim, o que é que tem a ver, porque não sei, mas o que eu sei é que não se muda porque se quer, ou porque não se quer, quer dizer, é-se dessa forma.” (P1); “E, portanto, a atuação das psicólogas, acho que é fundamental, porque nós, muitas vezes, por mais que a gente respeite a situação, compreenda, queira aceitar, queira agir, nem sempre é muito fácil sabermos como” (P4).

Práticas dos professores em relação à inclusão de alunos LGBTI+

Práticas

A partir desta categoria é possível perceber o tipo de apoio que as docentes dão aos alunos. As práticas identificadas, expressas nas entrevistas, estão presentes nas seguintes categorias: (1) informação e sensibilização, (2) desenvolvimento profissional e, (3) procedimentos em situação de exclusão ou discriminação.

Informação e sensibilização

Um aspeto referido prende-se com a informação e sensibilização dos/as estudantes e dos respetivos pais.

As professoras entrevistadas, no geral, acharam importante haver uma intervenção com os/as alunos/as, seja individualmente ou em grupo “Mas também para os alunos. Também consideramos aqui um grupo importante. Sim, que há, necessidade de clarificar alguns conceitos de orientação sexual de identidade.” (P3); Ontem repetimos a dose com uma peça diferente, desta vez já mais, a entrar pela identidade de géneros, os miúdos adoraram eu assisti, porque eu estou mais ligada ao primeiro ciclo (P4)

No geral, as participantes também dão relevância à conscientização por parte dos pais em relação a temas LGBTI+. “Por exemplo, se calhar faria sentido trazer alguém da área, enfim, que explicasse que estas questões não são de tornar -se, nem são moda, aqui sim eu acho que faria sentido eventualmente” (P1); “Eu acho que as coisas têm que ser tratadas a outro nível, a um nível mais pessoal, mais a nível da formação da pessoa na construção dos seus valores, nos desenvolvimentos dos seus valores” (P2).

Desenvolvimento profissional

As declarações de algumas docentes revelam uma falta de preparação para lidar com questões relacionadas com a diversidade sexual e de género dentro do ambiente escolar. Essa falta de preparação manifesta-se em diferentes aspetos, como falta de conhecimento sobre o tema “E, portanto, a atuação das psicólogas, acho que é fundamental, porque nós, muitas vezes, por mais que a gente respeite a situação, compreenda, queira aceitar, queira agir, nem sempre é muito fácil sabermos como” (P4) “E de se manifestarem do que, propriamente, para nós. (...) Felizmente estamos num país

liberal em que há este tipo de aceitação e muitas vezes fala -se mesmo de eles sobre isto, se fosse numa Arábia Saudita, se fosse...” (P5)

Procedimentos em situação de exclusão ou discriminação

A maioria das docentes entrevistadas afirma que atuaria face a situações de exclusão/discriminação: “Eu trataria da mesma forma, nesse aspeto, aliás já tive alunos que são vítimas de *bullying*, vários alunos. E o meu procedimento é, obviamente, falar na turma, falar com os alunos agressores especificamente (...)” (P1).

Ainda assim, não reconhecem a importância de procedimentos ou um código de conduta interno nas escolas que tenha em conta as especificidades das pessoas LGBTI+. As entrevistadas opõem-se a essa ideia, argumentando que pode promover exclusão e discriminação ao tratar certos grupos, como pessoas LGBTI+, de maneira diferente “mas sobretudo por estarmos a exacerbar uma situação que acho que é aceite normalmente, e se realmente, as coisas foram, forem sendo aceites, gradualmente e sem grande, sem grande exacerbamento, sem potencializarmos mesmo estas situações de discriminação ou *bullying*” (P5). Foi mencionado que qualquer decisão sobre inclusão de temas sensíveis no currículo, como diversidade sexual e de género, deve envolver os pais e a comunidade escolar “Se fosse essa vontade das pessoas alvo, se as pessoas alvo achassem que considerassem que seria importante para sentirem respeitadas e enfim, claro que sim.”. (P1).

Apesar de não concordarem com um código de conduta interna, estas dizem que perante determinadas situações, poderiam ser acionadas determinadas medidas “o código em si não vai trazer mudança, porque o código é um conjunto de regras, não é, de normas que eu vou adotar” (P2).

Discussão

Este estudo teve como objetivo estudar as representações sociais de professores/as em relação a alunos/as LGBTI+ e a sua inclusão na escola. Deste modo, procurou-se explorar representações sociais de professores/as bem como atitudes e práticas em relação à inclusão de pessoas LGBTI+.

As representações sociais correspondem a um conjunto de crenças ou ideias acerca de uma dada situação, influenciando o comportamento dos indivíduos (Moscovici,

1984). As representações sociais de professores/as em relação à diversidade sexual e de género podem, por isso, determinar as suas ações em relação à inclusão de alunos/as.

Neste trabalho, as docentes apresentaram representações positivas de aceitação, empatia, inclusão e não discriminação, que refletem a sua disposição em criar um ambiente escolar acolhedor e seguro para todos/as os/as alunos/as. Na literatura, destaca-se a importância da não discriminação, criando um ambiente escolar onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas também valorizada e celebrada (Júnior, 2021). Assim, tanto na prática quanto na teoria, há um reconhecimento claro da necessidade de criar escolas onde todos/as os/as alunos/as se sintam seguros, aceites e capazes de desenvolver o seu potencial plenamente, acolhendo a sua orientação sexual ou identidade de género.

É relevante destacar que parte das participantes tiveram ou têm contacto com pessoas LGBTI+ fora do contexto profissional, o que pode influenciar positivamente as suas representações em relação a esta população. Estudos indicam que professores/as com contactos pessoais LGBTI+ tendem a adotar atitudes mais inclusivas, o que reforça a importância das relações interpessoais na formação para a diversidade (Gil, 2021).

Não obstante, nas representações das professoras entrevistadas revela-se em relação aos alunos LGBTI+, uma certa dualidade entre representações positivas e negativas, refletindo tanto desafios quanto oportunidades para a criação de ambientes educacionais inclusivos. De facto, algumas professoras parecem apresentar preconceitos subtis e, frequentemente atribuíveis à falta de preparação e insegurança percebida. Este fenómeno é consistente com a literatura que sugere que muitos/as professores/as possuem representações sociais ambíguas e reducionistas sobre a diversidade sexual e de género, o que pode camuflar preconceitos subtis ou até alguma manifestação de homofobia (Silva, 2020; Souza et al., 2014, 2017).

As representações sociais apresentadas parecem convergir com as atitudes, preocupações e sentimentos das professoras entrevistadas. Por outro lado, as atitudes positivas das professoras entrevistadas refletem um desejo genuíno de criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para todos/as os/as estudantes LGBTI+. Enfatizam a importância de garantir o bem-estar emocional e físico dos/as alunos/as, desafiando estereótipos e promovendo o respeito pela diversidade. Este compromisso é consistente com as recomendações da literatura, que enfatizam que a formação específica e o apoio contínuo são essenciais para aumentar a autoeficácia dos professores em lidar com questões LGBTI+ (Gegenfurtner, 2023; Gil, 2021).

A preocupação mais destacada pelas docentes entrevistadas foi o *bullying*, mencionando que a reação dos/as alunos/as em relação à diversidade pode ser de estranheza, trazendo dificuldades para os pares não heteronormativos, que são, por exemplo, alvo de atitudes e comportamentos de exclusão social. Segundo a literatura (Gaffney et al., 2019; Kennedy, 2020), programas de prevenção de *bullying* são destacados como eficazes na redução do *bullying* e da vitimização de estudantes LGBTI+.

Quanto às práticas, as professoras entrevistadas, aquando de comportamentos de exclusão como comentários, acionam os recursos que acham apropriados e que estão disponíveis para mitigar os efeitos dos comportamentos prejudiciais. Alguns dos recursos mencionados, que vão de encontro à literatura, são intervenção perante a turma, no sentido de oferecer suporte emocional aos/as alunos/as e de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Estas intervenções são implementadas por profissionais que não exclusivamente as professoras. Também em congruência com os dados da literatura (e.g., Blackburn & Miller, 2017), as docentes entrevistadas acham necessário envolver pais/encarregados de educação nas sensibilizações, para criar um ambiente de apoio dentro e fora da escola.

Apesar de se evidenciarem atitudes e práticas positivas, há alguma inconsistência entre a visão das entrevistadas e a literatura no que diz respeito à eficácia de um código de conduta interno. Enquanto as entrevistadas acreditam que um código de conduta não traria mudanças significativas e poderia até promover exclusão, a literatura sugere que políticas internas, quando bem disseminadas e apoiadas pela comunidade escolar, podem ser eficazes na promoção da segurança e inclusão de alunos LGBTI+ (Pereira et al., 2018). Esta discrepância pode ser atribuída a uma resistência das professoras em relação a políticas formais, que pode estar enraizada em experiências prévias negativas ou percebidas como ineficazes, o que molda suas atitudes atuais (Achinstein & Ogawa, 2012). Além disso, a confiança nas práticas informais existentes sugere uma preferência por métodos não estruturados, possivelmente baseados em interações pessoais e abordagens mais flexíveis. Uma das explicações para este contraste é que as entrevistadas podem não conhecer e compreender plenamente a importância de proporcionar visibilidade e representação segura para pessoas LGBTI+ como medidas essenciais contra a discriminação.

Conclusão

Estudar as representações sociais, atitudes, sentimentos e preocupações de professores/as em relação a alunos/as LGBTI+ é um passo fundamental para construir uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar da evidência de representações e atitudes positivas, este estudo revela preconceitos e estereótipos que ainda permeiam o ambiente escolar. Ao compreender as representações de professores/as, podemos identificar as áreas que necessitam de intervenção e desenvolvimento, promovendo iniciativas de desenvolvimento profissional que os/as tornem mais preparados e confortáveis para lidar com a diversidade.

As implicações práticas desse estudo são variadas. Nomeadamente, destaca a necessidade de formação contínua e específica para professores/as, abordando temas de diversidade sexual e de género. A formação de docentes deve intencionalmente dirigir-se a representações e atitudes, dado o papel que desempenham na ação e comportamento individual e social (Pantic & Wubbels, 2012).

A integração de conteúdos sobre a diversidade no currículo também é uma ação prática derivada desse entendimento, ajudando a normalizar a presença e a contribuição de indivíduos não cisnormativos na sociedade (Mangin, 2022). Outro aspeto crítico é a promoção de uma cultura escolar inclusiva, onde eventos e campanhas de consciencialização poderão desempenhar, aqui, um papel vital. O apoio psicológico e social direcionado é igualmente essencial, garantindo que alunos/as LGBTI+ tenham acesso a recursos adequados para seu bem-estar. O envolvimento da comunidade e dos pais, através de iniciativas educativas, fortalecerá ainda mais o suporte à inclusão.

Apesar dos contributos deste trabalho para a inclusão de pessoas LGBTI+ nas escolas, há a considerar algumas limitações.

Em primeiro lugar, é de notar que as participantes foram selecionadas a partir da rede de contactos da investigadora principal do projeto de investigação, não tendo sido possível diversificar a amostra em dimensões relevantes para o tema em análise. Por um lado, as participantes apresentam já um comprometimento de práticas e papéis relacionados com a inclusão bem como formação específica e pós-graduada, fatores que podem ter um impacto positivo nas práticas (Russel, et al., 2021). Esta escolha pode introduzir viés nos dados, uma vez que as participantes podem estar mais propensas a apoiar a inclusão e conscientes da importância das questões LGBTI+. Por outro lado, a ausência de participantes do sexo masculino e de professores/as LGBTI+, pode limitar a representatividade das experiências e práticas, o que pode influenciar as representações

sociais, atitudes, preocupações e sentimentos identificados no estudo. Para pesquisas futuras, recomenda-se utilizar uma abordagem com uma amostra mais ampla e diversificada. Essa opção permitirá incluir uma variedade de perspectivas e experiências.

Em segundo lugar, tendo sido a amostra constituída por conveniência, não se adotam procedimentos de amostragem teórica. Este aspeto poderia dar mais garantias de consistência e profundidade dos dados. Embora se tenha adotado o número indicado de participantes para estudos qualitativos (Morse, 1995), a amostragem teórica seria recomendada. Investigações futuras poderiam explorar mais detalhadamente as concepções de professores/as sobre diversidade sexual e de género através de procedimentos que permitam uma análise mais aprofundada das suas perspectivas, crenças e conhecimentos prévios. Por outro lado, um mapeamento mais generalizado sobre representações e atitudes de professores/as em relação a pessoas LGBTI+ pode ser relevante. Investigações futuras podem aprofundar esse conhecimento utilizando questionários para recolher dados de uma amostra maior de professores. Este método permitirá a generalização dos resultados, oferecendo uma visão mais abrangente das representações sociais, atitudes, sentimentos, preocupações e práticas dos professores em diferentes contextos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. (1.^a Ed.). Routledge.
- Achinstein, B., & Ogawa, T., R. (2012). New teachers of color and culturally responsive teaching in an era of educational accountability: Caught in a double bind. *Journal of Educational Change*, 13(1), 1-39. 10.1007/s10833-011-9165-y
- APA Dictionary of Psychology 2018, American Psychological Association.
- Alves, A., Pinto, C.A. & Pinto, J.T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Barata, R.I. (2021). *Diversidade sexual e de gênero: um estudo sobre as percepções de docentes do ensino secundário* (dissertação de mestrado). Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/137645>
- Barton, K.C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Bidjari, A. F. (2011). Attitude and social representation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593-1597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.309>.
- Blackburn, M., & Miller, M. C. (2017). *Teaching LGBTQ-themed literature in english language arts classrooms. Equity by design*. Equity Assistance Center Region III, Midwest and Plains Equity Assistance Center.
- Brant, R.A.C & Willox, L. (2023). "I feel like I'm not doing enough, and I don't know how to do better": Teacher educators and LGBTQIA + inclusion, *The Educational Forum*, 1, 2410. <https://doi.org/1080/00131725.2022.2157919>
- Campbell, C., Peter, T. & Taylor, C. (2021). Educators' reasons for not practising 2SLGBTQ+ inclusive education. *Canadian Journal of Education Revue canadienne de l'éducation*, 44(4), 964–991. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i4.4665>
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Alcocer, A. L., A. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F. & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A

- conceptual framework. *OECD Education working papers*, 260, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Clark, M. & Koesciw, J. G. (2021). Engaged or excluded: LGBTQ youth's participation in school sports and their relationship to psychological well-being. *Psychology in the Schools*, 59, 95-114. <https://doi.org/10.1002/pits.22500>
- Coulter, W. S. R., Colvin, S., Onufer R. L., Arnold, G., Akiva, T., D'Ambrogi, E. & Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *J. Educ. Teach.*, 47(2), 234-254. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137>
- das Neves, M., L., A. (2015). Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 261-270. 10.1590/2175-3539/2015/0192831
- de Lima, S. J.T., de Souza, C. E. L. & Modesto, G.J. (2023). Atitudes. In E. Blücher, (Ed.), *Psicologia social: temas e teorias*.(171-201). Edgard Blücher Ltda. 10.5151/9786555502046
- Decreto-lei 38/2018 da Assembleia da República. (2018), Diário da República Eletrónico: I série, nº151. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/38-2018-115933863>
- Decreto-lei 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018), Diário da República Eletrónico: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dey, K., B., Roy, K., Rashid, K.,U. & Banik, A. (2018). Insecurity and psychological well-being. *Jagannath University Journal of Life and Earth Sciences*, 4(2), 164-175. <https://www.researchgate.net/publication/345482024>
- Despacho nº 7247/2019 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2019), Diário da República Eletrónico: II série, nº 156. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7247-2019-123962165>
- Fernandes, T. A. B. & Gato, J. (2022, fevereiro). *The Free Project: Relatório preliminar sobre jovens LGBTQ+ e clima escolar em Portugal*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6553126>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.2307/1161894>
- Gaffney, H., Farrington, P.D. & Tofti, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International*

- Journal of Bullying Prevention*, 1(4), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gato, J. (2022). Discriminação contra Pessoas LGBTI+: Uma revisão de literatura nacional e internacional (pp. 165-233). In S. P. Saleiro, N. Ramalho, M. S. de Menezes & J. Gato (Ed.), *Estudo Nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Gegenfurtner, A., Hartinger, A., Gabel, S., Neubauer, J., Keskin, Ö. & Dresel, M. (2023). Teacher attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students: Evidence for intergroup contact theory and secondary transfer effects. *Social Psychology of Education*, 26(2), 509–532. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09756-w>
- Gil, S. (2021). Inclusão: Estratégias e perspetivas dos professores (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Piaget) RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41195/1/Benvinda%20Gil.pdf>
- Hoelz, J. C. & Bataglia, W. (2015). O uso de vinhetas em estudos qualitativos: análise da aplicação em uma pesquisa da área de administração. In Atas do CIAIQ2015, 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Porto, Portugal.
- Howarth, C. (2006). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory & Psychology*, 16(5), 691-714. <https://doi.org/10.1177/0959354306067443>
- Ioverno, S. & Russell, S. T. (2021). Homophobic bullying in positive and negative school climates: The moderating role of gender sexuality alliances. *Journal of youth and adolescence*, 50, 353-366. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01297-9>
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L., & Neale, J. (2010). Putting it in context: the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198. <https://doi.org/10.1177/1468794109356737>
- Júnior, O. (2021). A LGBTQIAfobia sob o prisma das representações sociais de docentes. *Revista Diálogo Educacional*, 21(69), 922-939. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.069.AO06>
- Kennedy, S.R. (2020). A Meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55(3).

- Kolbert, B.J., Crothers, M.L., Bundick, J.M., Wells, S.D., Buzgon, J., Berbary, C., Simpson, J., & Senko, K. (2015). Perceptions of teachers regarding bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) students in a sample of southwestern Pennsylvania. *Behavioral Sciences*, 5(2), 247-263. <https://doi.org/10.3390/bs5020247>
- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2-10). Sage publications.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morse, M., J. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research* 5(2), 147–149. 10.1177/104973239500500201
- Moagi, M.M., Van Der Wath, E.A., Jiyane, M.P. & Rikhotso, S.R. (2021). Mental health challenges of lesbian, gay, bisexual and transgender people: An integrated literature review. *Journal of Interdisciplinary Health Sciences*, 26(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/hsag.v26i0.1487>
- Murphy, J., Read, S., Hughes, J. & Ashby, S. (2021). Evidence and practice: a review of vignettes in qualitative research. *Nurse Researcher*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.7748/nr.2021/e1787>
- Mangin, M. M. (2022). Teachers' strategies for supporting transgender and/or gender-expansive elementary school students. *Educational Researcher*, 51(5), 324–335. <https://doi.org/10.3102/0013189X221084666>
- McBrien, J., Rutigliano, A., Sticca, A.(2022). The inclusion of LGBTQI+ students across education systems: An overview OECD education working. *OECD Education Working Papers*, 239, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/91775206-en>
- McCavanagh, T. M., & Cadaret, M. C. (2022). *Creating safe spaces for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ+) student-athletes*. (pp. 141–159). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000281-009>
- Markland, B., Sargeant, C & Wright, S.(2023). Teachers' beliefs: How they shape the support offered to trans-spectrum young people. *Teaching and Teacher Education*, 124, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104019>

- Neto, A. J. & Vilaça. T. (2022). Você é LGBTI+ amigável ou competente? O processo da construção de competência cultural para profissionais da saúde e da educação. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 33, 1-9, <https://doi.org/10.35919/rbsh.v33.1037>
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2012). Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 451-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.011>.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pizmony-Levy, O., Freeman, C., Moleiro, C., Nunes, D., Gato, J., & Leal, D.. (2018), *Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar: Jovens LGBTI+ 2016/2017* (National Study on the School Environment: LGBTI+ Youth 2016/2017), Lisbon: ILGA Portugal,; https://www.ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf. Acesso a 27 de setembro 2023.
- Prost, M., Piermattéo, A., & Lo Monaco, G. (2023). Social representations, social identity, and representational imputation. A review and an agenda for future research. *European Psychologist*, 28(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000489>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 (2018). Diário da República Eletrónico, I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/resolucao-conselho-ministros/2018-219990677>
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I. & Ioverno, S. (2021). Promoting school safety for LGBTQ and all students. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 8(2), 160-166. 10.1177/23727322211031938
- Santos, C., A. (2018). Luta LGBTQ em Portugal: Duas décadas de histórias, memórias e resistências. *Revista TransVersos*, 14, 36-51. <https://doi.org/10.12957/transversos.2018.39327>

- Silva, A. (2021). *Guia para intervenientes na ação comunitária e na comunidade escolar sobre orientação sexual e identidade de género* (1.^a ed.). AMPLOS.
<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/03/AMPLOS>
- Silva, S. D. L. (2020). *Diversidade sexual na escola: um estudo sobre as representações do professor*. (dissertação de mestrado não publicada). UNESP.
<http://hdl.handle.net/11449/192105>
- Silveira, F.A.C & Brenelli, P.R. (2013). Representações sociais – aproximando Piaget e Moscovici. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Clínica*, 5(1).
<https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p35-60>
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2-10). Sage publications.
- Souza, E. D. J., da Silva, P., J. & Santos, C. (2014). Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(25), 389-422.
- Souza, E. D. J., Silva, J. P. D., & Santos, C. (2017). Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 519-544.
<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p519>
- Swanson, K., & Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 326–351. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Taylor, G., C., Meyer, J., E., Peter, T., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The every teacher project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal of LGBT Youth*, 13(1), 112–140. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087929>
- União Europeia. (2024, abril 25). *Não discriminação (princípio de)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:nondiscrimination_principle
- Valente, F. (2016). Empathy and communication: A model of empathy development. *Journal of new media and mass communication*, 3(1), 1-24.
10.18488/journal.91/2016.3.1/91.1.1.24
- van Lisdonk, J., Schelfhout, J., Bilajbegovic, A., & Bakker, B. (2018). Sexual and gender diversity in SRHR. Rutgers International.

- Vieira, C.F.I. (2019). *Diversidade sexual no contexto escolar: Atitudes, conhecimentos e comportamentos dos/as docentes face aos/às alunos/as LGB* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Universitário da Maia.
<http://hdl.handle.net/10400.24/1191>
- Williams, C.J. & Lynn, J.,S. (2010). Acceptance: An historical and conceptual review. *Imagination, Cognition & Personality*, 30(1), 5–56.
<https://doi.org/10.2190/IC.30.1.c>
- Willig, C.(2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3º ed.). McGraw-Hill Education.
- Wilson, C., & Cariola, L. A. (2020). LGBTQI+ youth and mental health: A systematic review of qualitative research. *Adolescent Research Review*, 5(2), 187–211.
<https://doi.org/10.1007/s40894-019-00118-w>

Anexos

Anexo 1

Representações sociais de professores/as relativamente a pessoas LGBTQIA+ Vinheta 1

(Carvalho, Pires & Ferreira, 2023)

Vinheta 1

Após o toque, na saída para o intervalo, o professor Manuel observa duas das suas alunas que se encontram, cumprimentam-se com um beijo na boca e seguem de mão dada.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Vinheta 2

Enquanto circula no corredor, a professora Filipa ouve uma conversa entre duas alunas da sua turma de 10.º ano. A Maria comenta com a sua amiga Catarina que acabou com o Miguel, o seu namorado.

Maria: - A verdade é que estou verdadeiramente apaixonada pela Sónia, a minha vizinha. Temos passado tempo juntas e temos muito em comum. Sinto-me fisicamente atraída por ela.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Vinheta 3

Na reunião de conselho de turma do 11.º A, a diretora de turma informa que o João se encontra em processo de mudança de sexo e que foi solicitado que a escola adotasse os mecanismos de inclusão necessários. Especificamente, o João deverá ser tratado pelo nome de Jo e pelo pronome Ela. Mais informou que a direção está, ainda, a analisar como proceder quanto ao uso das casas de banho e balneários.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Vinheta 4

Na reunião de Conselho Pedagógico, o psicólogo da escola propõe a elaboração de um código de conduta interno para a inclusão, onde se incluam medidas de apoio explícito a pessoas LGBTQIA+. A psicóloga revela preocupações com situações de discriminação e bullying ocorridas na escola. A diretora da escola concorda com a preocupação mas considera que talvez seja melhor trata-las de forma discreta. A diretora afirma: “Isso prejudicará a reputação da escola. Não queremos problemas com os pais”.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Vinheta 5

Os pais do Filipe do 8.º B vão à escola que o filho frequenta falar com a Diretora de Turma. Entram na escola zangados, pois souberam que na aula de Cidadania e Desenvolvimento fala-se sobre temas LGBTQIA+. Estes afirmam que vão tirar o filho da escola porque ensinam temas impróprios e que não querem que o seu filho se torne gay.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Vinheta 6

Ao chegar da casa do seu amigo Ricardo, de 5 anos, o Duarte também com 5 anos comenta com o pai que o seu amigo Ricardo tem muitas bonecas e que esteve a brincar com ele e com as bonecas. Mais tarde, o Ricardo convida o Duarte para sua festa de aniversário com o tema “Unicórnios” cor de rosa. O Duarte comenta com a mãe: “Sabes mãe, o Ricardo gosta de cor de rosa e de unicórnios. Também gosta de Barbies. Se calhar, posso oferecer-lhe uma Barbie de presente”.

O que pensa sobre a situação apresentada?

Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever, por favor? O que fez? O que deveria ser feito?

Anexo 2

Representações sociais de professores/as relativamente a pessoas LGBTQIA+

Guião de entrevista

(Carvalho, Pires & Ferreira, 2023)

Eixo/Tema	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado	Informar o(a) entrevistado(a) do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos	-	
Dados de caracterização	Recolher informação acerca das características demográficas e profissionais dos participantes	-	Nota: Enviar ficha
Parte 1. Representações sociais em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão			
1.1. Representações sociais em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão	Identificar e descrever representações dos professores sobre a inclusão alunos LGBTQIA+ a partir do uso de vinhetas	Apresentar 6 vinhetas e colocar as seguintes questões: O que pensa sobre a situação apresentada? Já observou alguma situação idêntica? Pode descrever? O que fez? O que deveria ser feito?	Apresentar em slide, ler e retirar para o questionamento.
Parte 2. Atitudes, preocupações e sentimentos dos professores em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão			
2.1. Preocupações, sentimentos e atitudes dos professores em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão	Identificar e descrever preocupações dos professores em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão	Quais as suas principais preocupações relacionadas com a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão? O que sente em relação a alunos LGBTQIA+	Antes de se colocarem questões, questionar sobre o significado de diversidade sexual e de género / sigla LGBTQIA+

		nas escolas e sua inclusão? Como descreve as suas ações/atitudes em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão?	
2.2. Práticas dos professores e das escolas em relação a alunos LGBTQIA+ nas escolas e sua inclusão	Identificar e caracterizar as práticas dos professores em relação à inclusão de alunos LGBTQIA+	Que tipo de ações / práticas / medidas é que a sua escola desenvolve em relação a alunos LGBTQIA+ e sua inclusão? Que tipo de ações / práticas é que desenvolve em relação a alunos LGBTQIA+ e sua inclusão enquanto professor/a? Considera serem necessárias outras ações / medidas em relação a alunos LGBTQIA+ e sua inclusão?	