

**Interrogando o (não-)lugar da Diversidade Sexual na Educação Sexual em Portugal:  
perspetivas de estudantes e professores/as**

Facto Editores

*Dedico este livro a todos/as aqueles/as  
Que, nas suas mais profundas convicções,  
ousam sair do espaço estriado das mais conservadoras convenções*

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>04</b>
<b>Parte I. Aproximações ao objeto</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. A escola como um contexto educativo reprodutor de desigualdades</b>	<b>14</b>
1.1. Da neutralidade à crítica à desigualdade: perspectivas históricas	15
1.2. Homofobia e heterossexismo na e da escola	20
1.3. O papel da Educação Sexual	26
<b>Parte II. Tendências, escolhas e práticas metodológicas</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo 2. Percurso, processos e percalços metodológicos</b>	<b>34</b>
2.1. Questões epistemológicas e a opção por uma abordagem qualitativa	34
2.2. Primeiras configurações do objeto, delimitação da temática e objetivos de estudo	36
2.3. O GDF como método e criação do roteiro	39
2.4. Escolha dos contextos, entrada no terreno e população participante	44
2.5. O desenvolvimento das sessões de grupos de discussão focalizada	47
2.6. Transcrição e análise temática	52
2.7. Considerações e dilemas éticos	56
<b>Parte III. As perspectivas de estudantes e professores/as</b>	<b>59</b>
<b>Capítulo 3. Os modos de funcionamento da Educação Sexual: desorientações sexuais entre a lei e o vivido?</b>	<b>60</b>
3.1. Perspetivas e experiências de ES de jovens estudantes: entre o reconhecimento e o descontentamento	61
3.2. O tópico da orientação sexual: da relevância aos tabus	69
3.3. Compreender o (não-)envolvimento de professores/as	77
3.4. As visões dos professores sobre homossexualidade: os perigos liberais da privatização sexual	80
<b>Conclusão</b>	<b>94</b>

## Introdução

Nos últimos 20 anos, diversas perspectivas e estudos empíricos – mais internacionais do que nacionais – com recurso a uma panóplia de metodologias, populações e estratégias, têm-se dedicado a demonstrar, em jeito de denúncia, a natureza homofóbica e heteronormativa da escola, aos mais diversos níveis, quer na relação entre pares – e muito particularmente entre jovens “na” escola –, quer ao nível da instituição adulta “da” escola<sup>1</sup>, propondo-se o desenvolvimento de políticas e práticas contra o preconceito, a discriminação e a violência que tem, direta ou indiretamente, crianças e jovens lésbicas, *gays*, bissexuais, transgénero e *queer* (LGBTQ) como objeto (Epstein, 1994; Epstein, & Johnson, 1998; Junqueira, 2009; Meyer, 2010; Payne, & Smith, 2018; Russell, & Horn, 2017; Warwick, Chase & Aggleton, 2004; UNESCO, 2012; UNESCO, 2016).

Subjacente a esses estudos, está a ideia de que a homofobia e a heteronormatividade, a par de outros sistemas de preconceito, discriminação e violência como, por exemplo, o sexismo ou o racismo, não são (nem devem ser) mais socialmente aceitáveis, e de que a escola hoje – enquanto comunidade e instituição que se pressupõe democrática –, que deveria promover a igualdade de acesso e sucesso, oportunidades e direitos, que deveria ser inclusiva e segura, não pode compactuar mais com esses processos de *opressão* que *impossibilitam* a cidadania e a participação de jovens de grupos minoritários, nos quais se incluem as crianças e os/as<sup>2</sup> jovens estudantes LGBTQ em particular (Carneiro, & Menezes, 2006; Formby, 2011; Miceli, 2002; Payne, & Smith, 2018; Saleiro, 2017).

Ultimamente, tem-se também utilizado a expressão “*bullying* homofóbico” como um denominador para explicar essa violência na escola, o que tem criado toda uma nova linha de investigação sobre o tema (António, Pinto, Pereira, Farcas & Moleiro, 2012; Costa, Pinto, Pereira, & Pereira, 2015; Poteat, Mereish, DiGiovanni, & Sheer, 2013; Rivers, 2011; Rodrigues, Grave, Oliveira, & Nogueira, 2016; Warwick, & Aggleton, 2014). Em 2012, a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

---

<sup>1</sup> O trocadilho entre “na” e “da” escola é baseado na distinção feita por Jean-Yves Rochex (2003) entre “violência na escola” e “violência da escola”. O primeiro tipo de violência parece referir-se à dimensão microfísica da escola enquanto espaço onde pessoas interagem, e a segunda, à escola enquanto *instituição*. Rochex fala ainda de uma terceira violência: a violência “para” com a escola. Quem também faz essa distinção entre dois níveis de “escola”, de forma mais apurada, são Gordon, Holland e Lahelma (2000) através do conceito de “escola informal” e “escola oficial”.

<sup>2</sup> Opta-se por utilizar, sempre que possível, a referência ao masculino e ao feminino na linguagem, procurando-se esquivar ao universal masculino. Concorde-se, pois, com Sofia Marques da Silva, para quem “uma linguagem diferente pode também significar um mundo diferente.” (Silva, 2004, p. 10), e partilha-se de uma visão de que a linguagem é estruturadora e, sobretudo, criadora de realidades e (des) igualdades.

procedeu a uma elaboração de uma revisão de estudos sobre *bullying* homofóbico em vários países do mundo, alertando para a necessidade de mais pesquisa e intervenção (cf. UNESCO, 2012).

A contestação à homofobia escolar encontra a sua origem num conjunto de reivindicações mais amplas que muitas pessoas LGBTQ (e também os seus aliados heterossexuais), coletivamente organizados, em distintas formas – movimentos, associações, etc. –, em diversas partes do globo, mas sobretudo na parte norte-ocidental, desde do século XIX até à contemporaneidade, têm dirigido à sociedade civil, e muito particularmente ao Estado e à Lei, reivindicando “não-discriminação” e “igualdade de direitos” (Carneiro, 2009; Moita, 2001; Nogueira, & Oliveira, 2010; Santos, 2005; Santos, 2013), o que se tem refletido também no campo educativo escolar (Louro, 1999; Louro, 2000; Louro, 2001; Louro, 2004; Meyer, 2010; Russell, & Horn, 2017). “Cidadania (plena)” tem sido discursivamente mobilizada como uma invocação não só metafórica, como material, por contraposição a um «passado» concreto de opressão objetiva composto por insulto, violência, criminalização, patologização, perseguição e, em muitos casos, morte (Carneiro, & Menezes, 2007; Carneiro, 2009; Naphy, 2006).

Esse(s) movimento(s) LGBTQ tiveram e têm muitas formas, mas tem sido dentro uma perspectiva *assimilacionista e liberal* de apelos ao Estado e à Lei, que o movimento tem apresentado a sua forma mais *mainstream* ou hegemónica (Carneiro, 2009; Santos, 2013). Alicerçados numa perspectiva que existe um grupo que se encontra numa situação de *desigualdade estrutural*, e apelando-se à “igualdade de direitos”, muitas conquistas foram já conseguidas, o que, em certa medida, resulta também do facto das próprias agendas políticas terem assumido mais vincadamente a responsabilidade de corrigir as situações de discriminação e violência, com resultados positivos (Nogueira, & Oliveira, 2010).

Por exemplo, de 2000 a esta parte, o acesso ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, outrora tido como uma impossibilidade risível, torna-se uma realidade hoje «normal» e «natural» em vários países europeus (e não só), e da Amnistia Internacional à UNESCO (2009; 2012; 2016), várias organizações já consideram os direitos de pessoas LGBTQ como “direitos humanos”, trabalhando e promovendo políticas e práticas inclusivas (Russell, & Horn, 2017). De destacar aqui os *Princípios de Yogyakarta* como sendo um dos documentos oficiais e internacionalmente reconhecidos que mais sintoniza os direitos humanos com as dimensões da orientação sexual e identidade de género (cf. O’Flaherty, & Fisher, 2008).

Contudo, não só esses avanços e progressos são, de tempos a tempos, assombrados por potenciais e reais recuos e retrocessos – e a ascensão meteórica de uma retórica populista e reacionária na contemporaneidade pós-Trump é disso exemplo (Žižek, 2017) –, como também uma das grandes questões que se coloca hoje é até que ponto as mudanças no plano macro da lei, simbólica e materialmente importantes (mas revelando-se insuficientes em termos dos seus efeitos sociais concretos), se refletem nos pensamentos, atitudes e comportamentos sociais. Se a “homofobia institucional” está praticamente resolvida, o que dizer da “homofobia social”? Essa é talvez *um dos grandes problemas das abordagens liberais à discriminação*: o esquecimento de que a sociedade não muda por decreto (Russell, & Horn, 2017).

Além do mais, há sempre a dúvida latente que reside na interrogação de se as pessoas respeitam porque entendem que esse deve ser o seu posicionamento cívico ou ético, ou porque são “obrigadas” a respeitar, o que, de certo modo, alimenta toda uma retórica crítica a um alegado «politicamente correto» (Žižek, 2017). É, pois, falsa a premissa de que o preconceito homofóbico acabou ou que a homofobia não é mais «uma questão». Inserida em campos de *antagonismo* político, naturalmente nuns contextos mais do que outros, *a (homo)sexualidade é, sempre foi e sempre será política* (Rubin, 2011).

Como um país ocidental, no contexto da União Europeia, tem sido longo o percurso por “igualdade de direitos” no que respeita à “identidade homossexual” em Portugal, mas só se pode falar em qualquer tipo de reivindicação LGBTQ no contexto de uma “democracia” possibilitada pela Revolução do 25 de Abril de 1974 que pôs fim a uma ditadura cuja ideologia se sustentava explicitamente numa moralidade persecutória a pessoas e relações não-heterossexuais (Carneiro, & Menezes, 2007; Cascais, 2006; Moita, 2001; Santos, 2005; Santos, 2018; Vale de Almeida, 2010). Desde então, um conjunto de medidas – uniões civis e casamento entre pessoas do mesmo sexo, possibilidade de adoção de crianças, educação sexual, etc. –, tem colocado Portugal na vanguarda dos direitos LGBTQ no mundo. Em 2017, segundo o ranking da *ILGA-Europe*, Portugal aparece como o 6º melhor país do mundo em matéria de reconhecimento equalitário dos direitos de pessoas LGBTQ (<https://rainbow-europe.org/country-ranking>).

Ao mesmo tempo que também é possível testemunhar situações de incrível mudança social – como, por exemplo, a mobilização de alunos/as (julga-se) de diferentes orientações sexuais de uma escola em Vagos (Aveiro) contra a exclusão de duas alunas por darem um

beijo<sup>3</sup> ou a abordagem positiva do tema em diversos programas de televisão, telenovelas, séries, etc. –, não se deixam de colocar as mesmas questões do desfasamento entre lei e sociedade com vários exemplos controversos que vão desde da polémica do *bullying* homofóbico no Colégio Militar em 2016 – e que levou à demissão do seu subdiretor – a outras situações de discriminação e agressões físicas contra homossexuais, quase sempre indocumentadas. Um recente estudo da ILGA Portugal (Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo) sobre o ambiente escolar, com a colaboração da *Gay, Lesbian and Straight Education Network* e duas Faculdades – o Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa e o Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto –, demonstra como discursos e práticas de discriminação e violência homofóbica e heteronormativa na escola são ainda comuns<sup>4</sup>.

Tendo em conta a importância da pedagogia social nas interações e relações entre indivíduos, grupos e culturas, assim como da mudança social no plano cultural para lá do legislativo, a educação tem um papel fundamental na promoção de práticas de respeito nos relacionamentos interpessoais entre grupos com diversas características, o que inclui a identidade sexual (Meyer, 2010). Como uma comunidade obrigatória de crianças e jovens, com diferentes identidades, a escola é aqui particularmente relevante na construção cidadã de uma sociedade menos preconceituosa, discriminatória e violenta e, por extensão, mais igualitária e mais pacífica na sua relação com o(s) Outro(s) (Araújo, 2007; Menezes, 2007). Essa é a razão pela qual trabalhar questões de diversidade sexual com crianças e jovens (ainda que, de formas adaptáveis aos diferentes ciclos de ensino e contextos) se torna particularmente importante, como defendem vários/as psicólogos/as e investigadores/as (cf. Meyer, 2010; Russell, & Horn, 2017).

Ora, as preocupações educacionais em relação à violência homofóbica e heteronormativa na escola em Portugal refletiram-se, de modo mais contundente, na aprovação do decreto-lei que regula a Educação Sexual (ES) nas escolas portuguesas. A ES teve um longo e gradual percurso em Portugal pautado por avanços e recuos (Gaspar de Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro, & Leal, 2014; Rocha, & Duarte, 2010; Rocha, & Duarte, 2015; Rocha, Leal, & Duarte, 2016; Santos, 2015), mas só a partir de 2009, num contexto de grande efervescência

---

<sup>3</sup><https://www.jn.pt/local/noticias/aveiro/vagos/interior/alunos-protestam-contrahomofobia-em-escola-de-vagos-8504204.html>

<sup>4</sup> <https://www.cig.gov.pt/2018/06/estudo-nacional-ambiente-escolar-ilga-portugal/>

política em relação à temática do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, é que passa a integrar a dimensão da “orientação sexual”<sup>5</sup>. Pode ler-se que duas das suas finalidades implicam promover ou proceder ao:

“f) [O] respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;

l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.” (Decreto-Lei, N.º, 60).

A existência de uma lei desta dimensão é um grande avanço pois não só dirige uma mensagem pedagógica e simbólica à sociedade de que não é legítimo discriminar, assim como dá as diretivas à comunidade escolar para as trabalhar, constituindo-se como um fundamento e recurso tácito que permite assistência para situações de discriminação (Russell, & Horn, 2017). Contudo, é preciso perceber se a lei está a ser operacionalizada, e em que moldes. Entre 2010 até ao momento atual, tem surgido alguns estudos nacionais e internacionais que procuram perceber como está a ser operacionalizada (ou não) a ES, quais as dificuldades e obstáculos e as suas potencialidades (cf. Allen, 2011; Allen, & Rasmussen, 2017; Alves, 2018; Alves, & Vilaça, 2013; Anástacio, 2007; Formby, 2011; Matos, *et al.*, 2014; Meyer, 2010; Rocha, & Duarte, 2015; Santos, 2015; Vilaça, 2018). Muitas das investigações nacionais tem salientado que a ES está, de facto, a funcionar nas escolas, dentro das regras previstas. Mas existem aspetos que não escapam a um forte criticismo.

Por exemplo, ao analisar o impacto da legislação, Ana Cristina Rocha e Cidália Duarte (2015) relatam que há dificuldades na definição de diretrizes claras que garantam que a ES seja orientada para o contexto e planeada de forma interativa e holística, exacerbadas pela ausência comum de um/a psicólogo/a e a falta de um arcabouço teórico oficial, para além de destacarem a presença de muitos/as professores/as das áreas da Biologia como encarregados/as da coordenação, o que pode levar a um viés em direção aos aspectos biológicos da sexualidade. Relativamente aos/às professores/as, e no âmbito da sua tese, já Zélia Anastácio (2007) verificara, através de grupos focais, que as razões para o seu não-

---

<sup>5</sup> A dimensão da “orientação sexual”, assim como da “identidade de género”, aparece também, mais tarde, referenciada como um critério não-discriminatório nos direitos e deveres dos/as alunos/as na Lei N.º 51/2012 que define o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”. Mais recentemente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania também tem incluído a sexualidade (i.e., “Sexualidade [diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva]) nas suas preocupações – mais concretamente, como um dos temas obrigatórios pelo menos em dois ciclos do ensino básico.

envolvimento, dizem respeito ao medo da não-aceitação pelos/as pais/mães e colegas dos/as alunos/as; o fato de não saber como implementar educação sexual nem qual abordagem, e, sobretudo, à falta de formação neste campo do saber.

Ainda que salientem que a ES está sendo cumprida em relação à carga horária recomendada, Margarida Gaspar de Matos, *et al.* (2014) questionam a capacidade de continuar este processo nas condições atuais. Os/As professores/as consideravam-se sobrecarregados/as por excesso de trabalho, muito desvalorizados/as e pouco reconhecidos/as pela comunidade. Lamentaram a extinção das áreas curriculares não disciplinares, já que sem elas, são forçados a usar horas de ensino para implementar a lei. Eles enfatizaram que atualmente a ES é maximizada principalmente por meio de duas áreas (Ciências Naturais e Biologia, no terceiro e segundo ciclo, respectivamente), mas isso leva ao fato de que os/as alunos do ensino secundário que estão matriculados/as em artes, economia, humanidades e línguas, bem como os que frequentam cursos profissionais, não têm acesso facilitado à ES. Os/As professores também lamentaram a retirada da redução de horas alocadas para sua carga horária de trabalho quando lhes foi dada a função de coordenar o/a professor/a de saúde, o que implica uma sobrecarga de trabalho.

Por sua vez, os/as estudantes relataram algum cansaço, uma vez que, segundo eles/as, os mesmos tópicos de saúde sexual são abordados todos os anos e sem qualquer desenvolvimento. Os/As alunos da escola secundária gostariam de estar mais envolvidos/as em atividades, sugerindo que a ES é muito repetitiva, e que é necessário garantir que não se concentre apenas nos aspectos biológicos da reprodução sexual. As pesquisas nacionais alinham-se aliás com aquilo que também é referido e demonstrado nas pesquisas internacionais (cf. Allen, 2011; Allen, & Rasmussen, 2017; Formby, 2011; Meyer, 2010).

Uma das linhas de criticismo é o esquecimento de compreender como está a ser trabalhada as questões de diversidade sexual dentro da Educação Sexual. O que se verifica é que, não obstante os progressos na legislação, as questões LGBTQ tendem a ser altamente negligenciadas (Fonseca, & Simões, 2015; Jones, 2011; Santos, 2015; Santos, Silva, & Menezes, 2018). Isto torna-se particularmente grave num contexto atual onde cada vez mais retóricas (neo)conservadoras homofóbicas e heteronormativas constituem os direitos LGBTQ e, particularmente, a interseção entre diversidade sexual e educação escolar como os alvos a abater da sua agenda ideológica, a partir de um pânico moral sobre uma alegada “ideologia de género” (Mena-López & Aristizábal, 2018).

Como um campo disciplinar especialmente vocacionado para refletir e intervir nos fenómenos sobre, em e na educação, as Ciências da Educação (CE) têm um papel fundamental no sentido de dar parecer sobre o que acontece ou deve acontecer no campo da educação formal, não-formal e informal (Amado, 2014; Boavida, & Amado, 2006; Ribeiro, & Menezes, 2016), o que inclui as respostas contra a homofobia, à cidadania e inclusão de jovens LGBTQ. Na verdade, a avaliar pelos diversos estudos e projetos em CE, por exemplo, sobre as raparigas ciganas (Fonseca, 2001; Fonseca, 2009), as pessoas surdas (Orquídea, 2005), ou jovens desfavorecidos/as numa Casa da Juventude (Silva, 2011), tem sido uma longa tradição, neste campo disciplinar (e, em certa medida, pela influência da Sociologia da Educação), de se interrogar os fenómenos que impedem certas identidades e grupos de obter acesso, oportunidades e sucesso na escola, mas e os/as jovens LGBTQ?

Como explica António Fernando Cascais (2004), a Psicologia tem detido o monopólio histórico das discursividades sobre as homossexualidades. Uma consequência imediata disso é, a jusante, uma apropriação psicologizante sobre as homossexualidades, e, a montante, um desinvestimento de interrogar o lugar da reflexão educacional nestas controvérsias, que é característico das CE. Uma outra consequência é que ao contrário de outras áreas científicas ou campos disciplinares (como a Psicologia, por exemplo), em que, muitas vezes, são os estudos que dão o aval para as mudanças políticas, no campo da Educação, aconteceu precisamente o contrário: *as leis avançaram mais depressa do que a ciência*, a uma velocidade tão grande que a questão da discrepância com as práticas se coloca de igual modo veloz e veemente.

As próprias Ciências da Educação em Portugal têm produzido muito pouco sobre sexualidades, juventude LGBTQ ou discriminação homofóbica na escola. Num dos mais emblemáticos artigos da literatura educacional sobre diversidade sexual (pelo menos, no espaço da lusofonia), “O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo”, começara Deborah Britzman por dizer que “os últimos vinte e cinco anos de pesquisa educacional permaneceram estranhamente mudos sobre as polimórficas práticas sexuais da juventude (...)” (Britzman, 1996, p. 73), acrescentando, de seguida, que “questões como o desenvolvimento da heterossexualidade e da homossexualidade são ainda vistas como tabus pela pesquisa oficial.” (*idem*).

É certo que desde de 1996 até 2019, muita coisa mudou nas sociedades ocidentais, em termos de aceitação da diversidade sexual, não só ao nível legislativo, como de visibilidade

social, mas, no campo especificamente científico da educação, existe ainda muita pouca coisa sobre homossexualidades, que, muitas vezes, pode ser atribuído, quer ao tabu que este tópico suscita neste campo (Louro, 2001), mas também ao facto de a Educação, precisamente por aquilo que inspira em termos de regras, modelos e normas, continuar a ser procurada por públicos essencialmente tradicionalistas e conservadores. Como reconhece Sofia Marques da Silva, ao fazer uma digressão sintética pela Sociologia da Educação, neste área do saber, corpo e sexualidade são “marginalmente posicionados” (Silva, 2010, p. 98).

Nos últimos anos, porém, alguns e algumas autores/as tem trazido a sexualidade para o campo da educação – pode-se mencionar os trabalhos de Laura Fonseca (cf. Fonseca, 2007; Fonseca, & Simões, 2015), em conjugação com Sofia Santos (cf. 2015). Numa análise da evolução das teses de doutoramento em ciências da educação, Norberto Ribeiro e Isabel Menezes verificam que de 2007 a 2017 houve um aumento exponencial das teses na problemática emergente da educação para a saúde e sexual (53 teses; 3,4%), mas continua, de facto, a ser um tema bastante marginal, sobretudo, se se tratar de questões LGBTQ. Os currículos de ES continuamente falham em informar os/as alunos/as LGBT sobre questões cruciais e particulares relativas à sua saúde (Meyer, 2010). Algumas das informações negligenciadas refletem sobre doenças sexualmente transmissíveis, como HIV e AIDS, que são comumente aplicadas à comunidade *gay* por meio de estereótipos socialmente aceites, e a maior parte do material apresentado nas escolas enfoca uma perspectiva heterossexual.

Tendo em consideração que é a partir da *ausência* que os estudos *em e sobre* educação se podem justificar (Charlot, 2006), é a partir da *ausência* também que esta investigação se fundamenta. Queria-se saber como é que esse *respeito* patente nas leis está (ou não) a ser promovido e como a *violência* contra pessoas LGBTQ está (ou não) a ser travada na escola, auscultando não um grupo LGBTQ, mas a população escolar no seu “todo”. Em matéria de diversidade sexual, vive-se hoje numa sociedade, atravessada por uma *proliferação discursiva* (Foucault, 1999) sobre a(s) homossexualidade(s), onde parece que cada um/a tem uma palavra a dizer. É nesse sentido que importa interrogar: o que têm as pessoas na escola a dizer?

Procurando responder a essa questão, este trabalho resulta de partes adaptadas de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, concluída em 2018, em que o objeto era a violência homofobia e heteronormativa na/da escola, consubstanciada em três dimensões: i) *bullying* homofóbico; ii) discursos e atitudes sobre a diversidade sexual e iii) modos de

funcionamento da lei da ES (i.e, a violência institucional e simbólica), e o objetivo era compreender as perspectivas e experiências de jovens estudantes sobre estes três grandes temas. Por razões relativas ao espaço, obviamente teve-se que cortar muitas partes. Mais especificamente, este trabalho foca o último capítulo da tese relativo às perspectivas de estudantes e professores/as sobre as suas experiências de ES. Essa adaptação implicou não só alguns cortes do material, de modo a cumprir o limite de caracteres, assim como ajustes de texto de modo a manter, simultaneamente, um sentido orgânico e fiel ao trabalho original, aproveitando-se para corrigir gralhas e adaptar as referências às normas, mas mantendo uma estrutura em tudo idêntica ao original.

Posto isto, passa-se a esclarecer como se organizou este trabalho. Em termos formais, para além da *introdução* onde se explicam os pressupostos do estudo e a *conclusão* onde se discutem os seus resultados, implicações e limitações, organizou-se este trabalho em três partes. Na Parte I, composta por três subcapítulos, dá-se conta da problematização subjacente à pesquisa assim como da exploração teórica-conceptual. Na Parte II, dedicada exclusivamente à metodologia, explica-se os processos e escolhas metodológicas que estiveram envolvidos na pesquisa, de modo a dar resposta aos objetivos. Na Parte III, mais centrada numa dimensão empírica e composta por dois grandes subcapítulos, foca-se os resultados do estudo.

## **PARTE I**

### **Aproximações ao objeto**

## Capítulo 1. A escola como um contexto educativo reprodutor de desigualdades

“Hoje, com vinte e dois anos, percebo que a escola me deu a verdadeira aprendizagem do desprezo. Escondida nas linhas de redacção sobre o pai, que afinal vou continuar a guardar, está a violência do seu silêncio naquela ida à escola e a fúria dos colegas que maltratavam o Rafael. E sempre a minha cobardia.

Lanço o olhar para trás e lá estás tu, minha mãe, segurarás sempre o meu corpo inquieto e, mais cedo ou mais tarde, alcançarei a paz.”

Daniel Sampaio em “Vagabundo de Nós” (2003)

Inicia-se este trabalho por discutir a escola, nas suas múltiplas dimensões, como uma instituição que, à semelhança de outras instituições sociais, direta ou indiretamente, voluntaria ou involuntariamente, reproduz diversas desigualdades no seu seio. Pelo seu papel como arcabouço de todo um projeto civilizacional de formação e desenvolvimento de crianças e jovens, a escola continua a manter inalterável o seu estatuto de desejabilidade e a ser objeto de um inegável *interesse coletivo*, não obstante ser igualmente foco de intensos questionamentos. Não sendo a única instituição associada ao universo da educação<sup>6</sup>, a escola é talvez uma das mais representativas sendo aquela que esta investigação irá abordar. Ora, existe um discurso social de que, em condições políticas de democracia, a escola deve promover a igualdade, a inclusão e a segurança de jovens estudantes (Meyer, 2010), mas sempre foi essa a sua missão? Apesar de manter um certo núcleo central que diz respeito à sua forma, a escola nem sempre teve a mesma função (Canário, 2005; Nóvoa, 2005)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Define-se “educação” como um processo intencional de promoção de desenvolvimento “na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, ela é uma dinâmica da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que, numa casualidade circular, resulta igualmente dessa mesma socialização (do tipo de relação que se mantém com outros: familiar, pares, mestre e outros adultos; e do tipo de ‘oportunidades’ históricas, culturais, económicas, entre outras, que dão acesso ao património cultural).” (Amado, 2014, p. 22). Existem várias tipologias de “educação”: “formal”, “informal” e “não-formal” (Canário, 2006). A primeira refere-se a *processos educativos* sujeitos a imperativos temporais e/ou espaciais (e. g., sala de aula), organizados sistematicamente por estruturas formais de educação (e. g., escola, universidade); a segunda refere-se a processos educativos que, ainda com alguma estruturação em termos de conteúdos, são mais flexíveis em termos de dinâmicas (e. g., cursos de formação), e a última refere-se a formas de educação espontânea e experiencial, “correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas.” (Canário, 2006, p. 161), muitas vezes, nem sequer tomada como “educação”.

<sup>7</sup> Considera-se a escola nas suas diferentes dimensões. Segundo Canário (2005, p. 63), ela é dividida entre *forma*, que se refere às modalidades de aprendizagem e prática pedagógica; *organização*, isto é, às formas de delimitar espaços, tempos e sujeitos, e *instituição* que diz respeito ao seu enlevo político. Gordon, Holland e Lahelma (2000) fazem uma distinção interessante entre “*escola oficial*” (i. e., o lado institucional e adulto da escola: corpo docente, administração, *staff*, etc.), “*escola informal*” (que se refere às relações interpessoais entre as pessoas) e “*escola física*” (que se refere aos seus espaços físicos: sala-de-aula, polivalente, pavilhões, etc.). Sofia Marques da Silva (2008) faz a distinção entre “mundo da escola” e “mundo da vipara dar enlevo a esta tensão entre a escola enquanto instituição e tudo o resto. Na sua tese de Mestrado, refere ainda que existem

### 1.1. Da neutralidade à crítica à desigualdade: perspectivas históricas

Se se considerar a ideia de sujeitos reunidos num local próprio de aprendizagem sob a vigia de outro alguém, geralmente um tutor adulto, pode-se admitir que a escola sempre existiu desde tempos imemoriais (Canário, 2005). A Grécia Antiga, por exemplo, costuma ser apontada como o berço da pedagogia iniciada na relação entre os/as escravos/as e as crianças, ou entre o Mestre e o discípulo. Como instituição que obedece a um conjunto formalmente explicitado de regras, é na Idade Média, contudo, que ela passa a ser reconhecida como “escola” num contexto onde muitas delas estavam, na verdade, sobre a alçada de instituições eclesiásticas que impunham rígidos critérios de entrada, não admirando que o próprio termo “escola” derive etimologicamente de um termo com um sentido francamente elitista: “*escolta*”.

A partir do século XVIII, dadas algumas transformações político-económicas no Ocidente (Revolução Francesa, a adoção generalizada por um sistema económico de tipo capitalista), a escola vai passando a ser *obrigatória* e gradualmente dirigida *para as pessoas comuns* num longo processo onde se assiste, ao mesmo tempo, à divisão cada vez mais contundente entre “escola pública” e “escola privada”. É com a modernidade que as mais profundas transformações ocorrem ao nível da forma, organização e instituição. Como explica Canário, a escola se *moderniza*, no sentido literal do termo, como “uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica” (Canário, 2005, p. 61). Nóvoa (2005) situa o início do século XIX como o período onde se assiste à consolidação e difusão do modelo escolar com a formação cidadã para a identidade nacional e preparação para a sociedade industrial.

Com o pós-guerra, começa-se a assistir, por fim, à noção de “escola de massas” transferindo-se para outros contextos nas atuais formas através das quais hoje a conhece. Pelo meio, movimentos pedagógicos diferenciados (Stoer, & Araújo, 2000; Boavida, & Amado, 2006; Magalhães, & Stoer, 2005) vão lançar desafios aos modos pedagógicos que a

---

nela vários espaços geosimbólicos mais particulares (Silva, 2004, p. 50). Na escola, atravessam-se inúmeras culturas: de pares, pedagógicas, profissionais, etc., enfim, considera-se a escola como um espaço multidimensional.

escola vai vaticinando. Em suma, existindo ancestralmente, não se pode dizer que a escola não vá assumindo várias *formas*, sendo-lhe atribuída várias *funções* e graus de reconhecimento e importância social, i.e., *representações* e dirigindo-se a (e simultaneamente comportando) diferentes *públicos*. Essas formas e funções vão variando ao longo da história e aqui a Sociologia da Educação foi demonstrando como ao longo da história várias perspectivas foram concebendo essas formas e funções (Silva, 2010).

Os discursos democráticos da escola, tidos como inevitáveis, depressa vão ser desafiados nos anos 60 e 70. A publicação de “*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*” de Pierre Bourdieu e de Jean Claude Passeron (1978) vai constituir um marco teórico na Sociologia da Educação por inaugurar uma nova perspectiva de entender a escola cuja característica principal reside na *crítica à mesma*, muitas vezes sob a forma de “denúncia” (ainda que, muitas vezes, seja mais subentendida como reificadora dessa desigualdade): as teorias da reprodução. Pierre Bourdieu, que nunca abandonara por completo uma visão socializadora do papel da educação, mas incorporando nela uma perspectiva crítica inspirada, quer no Marxismo, quer na Escola de *Frankfurt*, demonstra como a escola reproduz desigualdades socioeconómicas favorecendo aqueles/as que detém e/ou mobilizam certos capitais culturais socialmente valorizados (Abrantes, 2003).

Adicionalmente, não só transmite conhecimento alegadamente “neutral”, mas fá-lo reproduzindo e perpetuando padrões e clivagens sociais, hierarquias e relações de poder. Desmistifica-se assim as visões encantadas acerca do papel transformador e emancipador da escola, até aí então tomado como certo. Também Basil Bernstein evidenciou a injustiça contida nos processos de transmissão de conhecimentos de professores a alunos que não partilham, necessariamente, da cultura de classe média, com a ideia de “códigos”. Sendo aquele que mais enfatizou a questão da linguagem e do discurso a partir da utilização de *códigos linguísticos – elaborados ou restritos –*, toda a obra de Basil Bernstein (1990) é uma tentativa de elucidar também os processos de reprodução social (cultural), com uma especial tónica na linguagem e no discurso.

Outros autores vão seguir esta linha teórica, ainda que de forma menos densa e integrando outros aspetos (daí que, muitas vezes, sejam entendidos como “fenomenológicos”). Paul Willis (1978), por exemplo, procurou demonstrar como é que um grupo de rapazes britânicos da classe trabalhadora (os “*lads*”), mesmo ao procurar afrontar a cultura escolar com a sua própria cultura de classe – isto é, Willis procura introduzir uma certa dimensão de “agência”

no processo de reprodução social –, acabam, como numa espécie de *profecia autorrealizável*, a reproduzir as estruturas de classe que os colocam sempre na mesma categoria social.

Parece claro até aqui que a escola comece a viver no limbo entre aquilo que se propõe concretizar e o desfasamento que cria ao procurar fazê-lo já não podendo falar-se dela como uma instituição emancipatória, mas, no mínimo, paradoxal (Correia, 1998). As teorias da reprodução têm que ser contextualizadas num conjunto de perspectivas mais amplas de crítica à escola (ou melhor: de crítica a perspectivas mais liberais de escola e respetivas leituras “inocentes” sobre o papel da educação), que emergem nas décadas de 60 e 70<sup>8</sup>. Uma das grandes escolas de pensamento que impulsionou esse conjunto de críticas foi, sem dúvida, a Escola de *Frankfurt*, uma escola de filosofia e teoria social, associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de *Frankfurt*, cujo pensamento dominante procurara suplementar algumas ideias da teoria marxista tradicional (nomeadamente uma explicação da desigualdade entre sujeitos restrita à opressão económica), ajudando, consequentemente, outros diferentes “grupos oprimidos” a entender as forças sociais que os oprimiam (Meyer, 2010).

Vários académicos tendem a ser associados com o desenvolvimento desta escola – António Gramsci, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, influenciados, por sua vez, pelos trabalhos anteriores de Immanuel Kant, Georg Hegel, Max Weber e claro, Karl Marx. Uma das posturas dominantes costuma ser a de desocultação das ideologias latentes na realidade social e nos seus fenómenos que impossibilitam uma maior igualdade (económica, social, etc.) entre as pessoas. Quando dirigidas ao universo da educação e da escola, a teoria crítica passa, muitas vezes, a ser considerada como “pedagogia crítica” (Meyer, 2010). No campo da educação em particular, pode-se destacar o trabalho de Paulo Freire, entre outros (Michael Apple, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Madeleine Arnot, Luc Boltanski ou Peter McLaren). No seu famoso livro, “A Pedagogia do Oprimido” (1970), Freire desenvolve uma abordagem de ensino-aprendizagem com as populações indígenas brasileiras que consistia no empoderamento e *conscientização* da sua condição. Uma das ideias fortes que estas teorias parecem então pressupor é que não se pode falar (ou seria difícil fazê-lo) da escola como se fosse um espaço asséptico e exclusivamente emancipatório.

---

<sup>8</sup> Todo este paradigma de crítica às desigualdades sociais na educação emerge num contexto dos movimentos de contestação operária do Maio de 1968 e coincide com o auge de influência de pensamento pedagógico alternativo à escola que tem em obras como a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1970) ou “Uma sociedade sem escolas” de Ivan Illich (1971) os seus *ex-libris* (ainda que evidentemente diferentes entre si; enquanto Freire propõe uma pedagogia a partir do oprimido, Illich denuncia o “caráter opressor da pedagogia”).

Para usar uma expressão cara a Althusser para o bem ou para o mal, a escola é, sobretudo, “um aparelho ideológico de estado” (Althusser, 1985).

A partir da década de 90, perspectivas críticas à desigualdade na escola começam a emergir na literatura e discurso educacional, tendo como cerne das suas preocupações expressas aspetos ligados à “redistribuição”, mas, sobretudo, ao “reconhecimento” (Fonseca, 2009, Fraser, 1997), envolvendo uma preocupação com diferentes tipos de identidades (étnicas, de género, sexuais, etc.), e a discriminação a que estão sujeitas. Esta maior atenção dada à dimensão da diversidade não está desfasada de um conjunto de transformações políticas, sociais e económicas que se vão operacionalizando nesta década em particular como, por exemplo, a queda do Muro de Berlim, ou a consolidação da globalização, entrando em força o tópico do “multiculturalismo” (e interculturalidade) no léxico político e educacional (Stoer, & Magalhães, 2005), assim como da problemática da “cidadania” (Menezes, 2007). Neste período, um conjunto de perspectivas críticas (pós-coloniais, étnicas, feministas, *queer*, etc.), diferentes, mas com alguns pontos de inunção entre si, é já evidente no campo da educação (Stoer, & Magalhães, 2005). Cada uma no seu campo específico, vão começar por:

- i) demonstrar, em tom de denúncia, a *natureza não-neutral da educação*;
- ii) criticar o *caráter regulatório, normativo e monocromático da escola*, indiferente à diferença dos/as alunos/as, e
- iii) questionar a *noção monolítica do “aluno ideal”* (rapaz, masculino, branco, urbano, de classe média, heterossexual, fisicamente eficiente, etc.), almejando mudanças ao nível do currículo, políticas e práticas educativas e pedagógicas.

É preciso não esquecer que a massificação da própria escola expô-la à diversidade social crescente, tendo que passar a lidar com diferentes tipos de públicos e identidades e, por sua vez, com diferentes modos de afirmação, exigindo-se novas políticas e práticas pedagógicas, o que não deixa de ser uma causa e efeito de uma maior atenção à sua microfísica (Canário, 2005; Correia, 1998; Silva, 2010). É neste período também que áreas não-programáticas – como, por exemplo, a Educação para a Cidadania – desafiam a escola a não se limitar a transmitir os conteúdos curriculares supostos, mas a envolver toda a comunidade na discussão de temas que extravasam “para lá da matéria” (Menezes, 2007, p. 19).

Em relação às perspectivas multi- e interculturais, por exemplo, vai-se propor reformas de diversificação curricular passando a incluir na sua constituição os contributos de indivíduos e culturas fora dos padrões dominantes brancos do Norte Global (Fonseca, 2009; Magalhães, & Stoer, 2005; Stoer, & Cortesão, 1996; Meyer, 2010). Um dos grandes contributos das perspectivas multiculturais é, a partir de conceitos como “identidade”, “diferença” e “diversidade”, trazer para a educação, a dimensão de “alteridade”, isto é, a relação interpessoal. Ainda que muito centrados nas questões identitárias e relacionais ligadas à etnicidade, às migrações ou às nacionalidades, existem um conjunto de teóricos multi- e interculturais que propõem uma maior integração de tópicos relacionados com género e diversidade sexual, muitas vezes ausentes (cf. Meyer, 2010).

As perspectivas feministas merecem aqui destaque ao demonstrar como a educação formal e o sistema escolar, no quadro de uma cultura androcêntrica dominante, acaba por reproduzir aprendizagens em torno de regras e padrões de convivência que condicionam as relações entre os sexos, como também as próprias identidades e expressões de género, partilhando dos alicerces sexistas em que se fundamenta a desigualdade social entre homens e mulheres, e constituindo-se assim como um dos mais poderosos e invisíveis mecanismos de reprodução e de legitimação das desigualdades (Araújo, 2007; Pereira, 2012; Pinto, *et al.*, 2015; Louro, 2000).

É também neste período que perspectivas LGBTQ começam a interpelar a escola como um contexto discriminatório e violento, demonstrando como reproduz atitudes, discursos e comportamentos que não só reificam a heteronormatividade como favorecem a homofobia (Jones, 2013; Meyer, 2010; Miceli, 2002), ora numa perspectiva mais integracionista, assimilacionista ou normalizadora, ora numa perspectiva mais radical centrado no desafio das compreensões tradicionais e normativas de género e sexualidade, vulgarmente chamado de “pedagogia *queer*” (Pinar, 1998).

Em conjunto, as perspectivas feministas e as perspectivas LGBTQ vão salientar que género e sexualidade sempre estiveram presentes na escola e que, em muito aspetos, a vida na escola é construída em redor de papéis de género e sexuais tradicionais (Meyer, 2010; Pinar, 1998; Pereira, 2012). Nesse sentido, a escola desempenha um papel chave na reprodução e reforço dos valores dominantes de uma cultura sexista, patriarcal, homofóbica e heteronormativa. Desde do dia em que entram na escola, as crianças são identificadas como “meninos” e “meninas” e inseridas em sistemas binários (por vezes bastantes rígidos) de género,

reforçado a partir de brincadeiras, histórias, sanções, e interações entre pares e professores/as (Ferreira, 2004). Como explica Meyer (2010), estes aspetos genderizados e sexualizados da escola são possíveis de serem observados a partir de três grandes categorias: i) *currículo* (conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem) que se insere nos mandatos formais da escola e incluem lições, manuais, textos, visitas de estudo, etc.; ii) *atividades extracurriculares* como, por exemplo, na inserção e participação em grupos ligados à escola (de dança, futebol, teatro, etc.) e *clima da escola* que se refere às interações e culturas dos sujeitos que nela interagem e é influenciado por fatores *formais* e *informais* (Meyer, 2010). Ainda que hoje se assista a alguns retrocessos conservadores de crítica à diversidade na escola, é hoje um paradigma relativamente aceite no âmbito da educação.

## 1.2. Homofobia e heterossexismo na e da escola

A partir dos anos 90, vai-se começar a verificar toda uma literatura internacional emergente – sobretudo anglo-saxónica e brasileira – que, sob o mote da crítica à desigualdade, vai passar a abordar a homofobia e a heteronormatividade na escola (Britzman, 1996; Epstein, 1994; Epstein, & Johnson, 1998; Friend, 1993; Louro, 1997; Meyer, 2010; Pinar, 1998). Estas grandes perspetivas emergem não só na Psicologia, cujos estudos enveredarão por abordagens mais empiristas e quantitativas com recurso dominante a inquéritos por questionários ou escalas de atitudes, procurando, muitas vezes, quantificar a homofobia na escola (Nogueira, & Oliveira, 2010; Russell, & Horn, 2016), mas também na área da Sociologia e na área (multifacetada) da Educação, com a opção por perspetivas críticas e estudos qualitativos (Jones, 2013). Essa literatura começa por elucidar como o *bullying*, a homofobia e a heteronormatividade marcam *presença assídua e pontual* na escola, sendo constitutivas das narrativas de muitos/as jovens LGBTQ na descrição das suas experiências escolares (Britzman, 1998; Louro, 1997; Pinar, 1998)<sup>9</sup>. De modo sucinto, essas violências atuam em dois modos distintos:

- nas relações entre pares (e.g., jovens) nos seus espaços físicos (recreio, balneários, sala de aula, etc.), assumindo, por sua vez, várias formas: *físicas*

---

<sup>9</sup> São várias as dimensões através das quais as questões da diversidade sexual vão ser problematizadas quando dirigidas à educação/escola. Meyer (2010) identifica quatro: i) “segurança estudantil”; ii) “saúde física e emocional”; iii) “diversidade e igualdade”; iv) “envolvimento estudantil e sucesso académico”.

(e. g., empurrar, bater), *verbais* (e. g., insultar, gozar), *sociais* (e. g., fazer comentários, ignorar), *sexuais* (e. g., assediar) e, claro, *psicológicas*, comumente conhecidas como “*bullying*”;

- por parte da própria instituição (e.g., professores/as, funcionários/as, administração), onde a homofobia assume, muitas vezes, a forma de invisibilidade, silenciamento e/ou negligência na abordagem dessa mesma violência, por preconceito ou falta de formação ou até mesmo a nível *curricular* que menospreza realidades e identidades LGBTQ;
- por parte até do próprio currículo onde estas questões aparecem como uma ausência sistemática (Friend, 1993; Louro, 1997; 2000).

Pelo caráter não-visível da sua orientação sexual, a questão do “acesso” à escola/educação por parte de jovens LGBTQ raramente se colocou, como se colocara para outros grupos minoritários, historicamente impedidos de acesso à escola (e.g., raparigas ou negros/as), mas é a reprodução negativa de possibilidades identitárias homossexuais que se apresenta como especialmente problemática. Por vezes, muito antes de terem consciência da sua sexualidade, jovens LGBTQ acedem e constroem negativamente a sua identidade sexual na escola através de “estereótipos” ou através do “insulto” (Pascoe, 2007). Usado a distinção feita por Friend (1993), as interseções entre homossexualidade e escola obedecem a uma *inclusão sistemática* que se refere aos modos através dos quais informações negativas e falsas sobre homossexualidade são introduzidas nas escolas (estereótipos, preconceitos, etc.), e a uma *exclusão sistemática*, “o processo através do qual modelos positivos, mensagens e imagens sobre pessoas lésbicas, bissexuais e *gays* são publicamente silenciadas nas escolas” (Friend, 1993, p. 215). Não admira que as experiências escolares de jovens LGBTQ fiquem marcadas por aquilo que se pode chamar “os três «i's»”: *insulto, isolamento e invisibilidade*.

Muitas formas de violência contra jovens LGBTQ neste contexto podem ser acionadas quando as suas identidades são, ora explicitadas através da assunção da sua orientação sexual e reconhecimento por outrem, ora visíveis por aspetos dinâmicos da sua sexualidade (e.g., manifestações públicas de afeto) não sendo, porém, de negligenciar o facto de mesmos os/as jovens LGB não-assumidos/as, muitas vezes, poderem ser vítimas de chantagem ou jogos duplos, quando sugerida ou descoberta a sua sexualidade. Mas a violência pode ainda assumir formas mais *indiretas, subtis* ou *simbólicas* relacionadas com a

*heteronormatividade* que vai desde da tomada de sujeitos LGBTQ como “heterossexuais” ou expressões de nojo face a possibilidades homossexuais (sem paralelo no caso heterossexual), até a situações onde uma aparência ou performance heterossexual é implicitamente exigida (e.g., bailes de finalistas). Porque essas dinâmicas, muitas vezes se apresentam como “ocultas” – devido precisamente à hostilidade –, um aspeto a considerar é o “género” não só em termos de “sexo biológico” (rapaz, rapariga), mas a dois principais níveis: “estereótipos de género” e “comportamentos de género” (Butler, 2017; Ferreira, 2004; Pereira, 2012).

A dimensão “género” aparece aqui como extremamente importante para compreender a homofobia, quer ao nível de estereótipos de género que associam as lésbicas à “masculinidade” e os *gays* à “feminilidade” (neste último caso, contribuindo para a potencialização de uma certa ridicularização) e que se assomam a outros estereótipos (grupais) desqualificantes aprendidos na sociedade em geral (e. g., homens homossexuais tem tendência para a pedofilia ou tem vírus da imunodeficiência humana [HIV] e/ou sida, etc.), as pessoas bissexuais são promíscuas, as pessoas *trans* só se dedicam ao trabalho sexual), passando mensagens negativas sobre “ser-se” LGBTQ (cf. Friend, 1993), quer ao nível da regulação das expressões de género não-normativas. Na verdade, estudos etnográficos na escola têm demonstrado como interpelações homofóbicas são acionadas quando as (hetero)normas de género assentes nos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade são quebradas (ou então não cumpridas na sua totalidade), sendo particularmente expressivas nas interações e culturas de rapazes, dado o valor social atribuído à manutenção da “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005), e para os quais, ao contrário do paralelo feminino heterossexual, uma parte da sua masculinidade (simbolicamente) é baseada em parte no medo de ser rotulado como “gay” (Mac an Ghail, 1996; Pascoe, 2007; Thorne, 1993).

Como “comportamento de género” e “orientação sexual” são duas dimensões distintas, jovens LGB não são os únicos/as a serem regulados/as por este imaginário – jovens heterossexuais que não cumpram à risca esses modelos (e.g., por não serem “demasiado masculinos”, por terem bom aproveitamento escolar, etc.) podem também ser homofobicamente interpelados (ainda que lidando com isso de modo diferente), assim como jovens LGBTQ poderem permanecer incólumes a interpelações diretas porque “discretos/as” –, mas, devido à sua identidade sexual, são aqueles/as para quem este tipo de

interpelação se apresenta como mais poderosa, particularmente quanto mais eles/as, ora assumem a sua identidade não-heterossexual, ora mais expressam comportamentos de género não-normativos.

Decorrente do facto de as identidades “lésbicas” e “gays” serem mais interpeladas pela violência, essa invisibilidade tende a ser ampliada para outras identidades do espectro LGBTQ. Os/As funcionários/as, a administração, e particularmente o corpo docente também aparecem indagados/as, quer sobre a forma de preocupação destes/as na abordagem de certos tópicos num contexto hostil – se se fala de homossexualidade parece que se está a promover, a impor um conjunto de valores ou a criar um *backlash* por parte de professores ou familiares (Friend, 1993) ou aparecendo estes/as como eles/as próprios/as discriminadores/as (Francis, 2017; McIntyre, 2009).

Em todo o caso, tudo isto contribui para que se consolide um “imaginário homofóbico” que mina o ambiente e o clima de bem-estar que era suposto a escola garantir a todos/as os/as jovens. Para os/as jovens LGBTQ, todo este cenário acrescenta-se a todos os problemas vividos por estes/as jovens em outros contextos, o que se pode refletir num maior número de problemas psicossociais. Um estudo de Daniel Bontempo e Anthony D’ Augelli (2002) demonstra que os altos níveis de vitimização na escola estão associados com os mais altos níveis de comportamentos de risco. As/as jovens LGB que reportam comportamentos como uso de substâncias, tentativas de suicídio, etc., tendem a reportar níveis mais altos de vitimização na escola. Estas experiências podem-se ainda refletir em “insucesso”, “absentismo”, “parca ou nenhuma participação” (e.g., em atividades curriculares) ou até mesmo “abandono escolar” (Freitas, *et al.*, 2016).

A *nível local e microfísico* a homofobia faz questionar o espaço escolar como “seguro” e as relações interpessoais saudáveis entre indivíduos (e.g., discriminação, violência). A *nível macro-político*, a homofobia interroga a escola, quer nos seus mandatos políticos mais específicos, quer enquanto projeto democrático, a vários níveis, e. g., igualdade de acesso, sucesso, oportunidades, ascensão; diversidade, inclusão, justiça social, inclusive aquele que é o mais básico direito da cidadania escolar: o direito à educação (Meyer, 2010).

A ideia dos/as jovens LGBTQ como portadores/as de direitos entrecruza-se com i) a ideia dos direitos de jovens (mas atravessada pela sua identidade homossexual); ii) direitos genéricos ligados às pessoas LGBTQ (mas aplicados à sua realidade juvenil) e iii), quando se trata de uma juventude em contexto escolar, os direitos dos/as estudantes. Qualquer forma

de ativismo/militância LGBTQ parte sempre de um lugar adultocêntrico, constituído por pessoas LGBTQ adultas, que decidem, direta ou indiretamente, sobre jovens LGBTQ, por razões que são facilmente explicáveis: são as pessoas adultas LGBTQ que detém autonomia, independência e capital para se propor a mudar, quer a sua condição como a condição das gerações antecedentes, ainda que isso seja hoje mais facilmente questionável (Miceli, 2002). Não é então de admirar que desde cedo sempre houve uma preocupação em certos setores da sociedade civil (LGBTQ ou “simpatizantes”) em tornar a sociedade menos homofóbica para as gerações juvenis LGBTQ precedentes, nomeadamente a partir da escola.

Uma das preocupações subjacentes a esta tese diz respeito às possibilidades de cidadania para (e de) jovens estudantes LGBTQ, o que implica, desde logo, reconhecer a sua existência e direitos. Muitos/as jovens LGBTQ passam dificuldades no processo de autoconsciência da sua sexualidade não-normativa e que se pode resumir da seguinte forma: em primeiro lugar, o/a jovem LGBTQ nasce e cresce já numa e para uma sociedade que, por falta de conhecimento ou ignorância, ódio ou preconceito, ao mesmo tempo que espera que esse/a jovem seja, deva ser ou goste de ser tomado/a como heterossexual, nega a sua existência legítima e produz estereótipos negativos e generalizações grosseiras sobre identidades LGBTQ; em segundo lugar, a consciência do estigma, pelo não seguimento das expectativas sociais heteronormativas, e respetivos sentimentos de inferioridade adensados pela violência ativa circundante, podem levar à negação em distintos modos.

Pode verificar-se o recurso a diversos mecanismos de defesa, desde esconder ao máximo a sua identidade sexual (*passing*) ou procurar terapia para “mudar” ou “corrigir” a sua homossexualidade, ou até mesmo “forçar” relações heterossexuais até tornar-se compensatoriamente muito bom/boa numa determinada área procurando agradar sempre aos outros (o que pode implicar comprometer o desenvolvimento das suas capacidades interpessoais ou a exploração de outras). Em muitos casos, pode ocorrer “vidas duplas” (com amigos, família, colegas de trabalho) o que, devido às pressões, podem culminar em esgotamentos nervosos, não se podendo esquecer o papel acrescido da “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005), em conjugação com outros processos de culpabilização de si, muitas vezes tratados como “homofobia internalizada” (Russell, & Horn, 2017).

Tudo isto é adensado num clima de alguma hostilidade que, não raras vezes, remete o/a jovem LGBTQ ao silêncio e a percursos solitários de descoberta, vivendo com o medo angustiante que alguém descubra a sua sexualidade, medo esse que contribui para o frenesim

nervoso em que o/a próprio/a jovem pode sentir viver. Há também a menção a resoluções mais pacíficas, como recolher informação sobre homossexualidade (e.g., internet, literatura científica) e/ou conhecer outros sujeitos LGBTQ (e.g., redes de apoio), mas menos exploradas (Freitas, *et al.* 2016).

Pode ainda envolver, no seguimento destes quadros, *violência e ódio autoinfligido* que se reflete, por vezes, na incursão em comportamentos de risco (e.g., consumo excessivo de álcool e/ou outras drogas, intensa atividade sexual desprotegida, conseqüente infeção com doenças sexualmente transmissíveis, etc.) ou na externalização de ódio e violência contra outrem (e.g., raiva da sociedade), o que amplifica circularmente o seu estatuto de abjeção social. A automutilação, e sobretudo o suicídio (real ou tentado), aparecem aqui como as formas mais extremas deste processo, levando a que a juventude LGBTQ tenha três vezes mais tendência para o suicídio que os seus congéneres heterossexuais (cf. Gibson, 1989).

Toda essa vulnerabilidade atua em interação com o meio social podendo traduzir-se, na falta de suporte parental, que em casos extremos pode culminar em situações de expulsão de casa e conseqüente mendicidade – vale lembrar que os/as jovens LGBTQ são uma das poucas minorias cujos pais, à partida, não partilham da sua identidade –, assim como a ausência de “modelos positivos” (e.g., nos *media*, política, etc.) ou, por desconhecimento, preconceito ou ódio, falta de apoio social das restantes instituições, sem sequer esquecer uma maior sujeição a ataques homofóbicos verbais e físicos (Rivers, & D’ Augelli, 2001). Em ambos os conjuntos, não é de ignorar aqui o caráter de uma certa vulnerabilidade atribuída à juventude LGBTQ como mais frágil em termos intrapsíquicos, mas também em termos da sua relação com fatores externos (e.g., autonomia) (Cover, 2012).

As preocupações políticas sobre a juventude LGBTQ integram-se nas formas *mainstream* de ativismo LGBTQ que, desde do início da sua atuação, revelavam ter preocupações com este setor específico, ainda que só a partir dos anos 2000 é que adquirem notoriedade. Uma das mais importantes e antigas organizações internacionais sobre os direitos da juventude LGBTQ escolarizada é a *International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation* (IGLYO) fundada em 1984. Em 1999, assiste-se ao discurso de Carlos Hernández sobre a juventude lésbica e gay no subcomité dos direitos humanos da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. Em 2006, é produzido um relatório da *ILGA-Europe* sobre a exclusão social da juventude LGBTQ (Takács, 2006). Mais recentemente, o Gabinete dos Direitos Humanos do Alto

Comissariado das Nações Unidas emitiu em 2015 uma declaração intitulada “Discriminados/as e Feitos/as Vulneráveis: Jovens LGBTQ e Intersexo necessitam de Reconhecimento e Proteção dos seus Direitos – Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia” alertando para a problemática particular deste grupo, e o próprio Conselho da Europa incluiu recentemente a não discriminação e a igualdade de oportunidades das crianças e jovens LGBTQ como uma área prioritária para a Estratégia pelos Direitos da Criança (2016-2021).

### **1.3.O papel da Educação Sexual contra a violência**

A ideia de criação de espaços curriculares (e não-curriculares) na escola para trabalhar as questões da sexualidade e da orientação sexual adquiriu forma desde da criação das Leis de Bases do Sistema Educativo (Menezes, 2007). Um dos grandes dispositivos curriculares em que as questões de género e sexualidade se apresentam como tópicos nucleares tem sido, de facto, a Educação Sexual. Ela não é o único dispositivo curricular para o efeito – a Educação para a Cidadania, por exemplo, pode oferecer também uma grande potencialidade neste campo, ainda que, como refira Lees (2000), a sexualidade seja um tópico que possa entrar em colisão com a respeitabilidade latente contida em “cidadania”, razão pela qual, muitas vezes, não seja abordada nesta disciplina ou espaço curricular.

Ora, toda a história da constituição idealizada da ES e do seu endereço ou implementação na escola teve que lidar com a inerente desmistificação, quer desta como um espaço sexualmente neutro, quer com a ideia das crianças e dos/as jovens como “inocentes” (Epstein, & Johnson, 1998; Jones, 2011; Louro, 2000; Renold, 2005). Pelo contrário: a escola é um espaço, direta ou indiretamente, *sexualizado* nem que não seja por conter sujeitos jovens que estão inevitavelmente num período da vida de transformações, descobertas e experimentações afetivas-sexuais (Allen, 2011; Allen, & Rasmussen, 2017; Allen, & Rasmussen, 2017; Fonseca, 2007; Menezes, 1990): as primeiras ‘curtes’ e namoricos, os ‘amassos’ atrás do pavilhão ou no banco de trás do autocarro, as festas e viagens de finalistas, ou até mesmo casos excepcionais de relações sexuais, a escola é um espaço inerentemente sexualizado (Meyer, 2010).

Em boa verdade, a sexualidade sempre esteve presente neste contexto, mas os modelos dominantes de escola, quer sobre a alçada do conservadorismo ideológico das instituições

religiosas, quer sobre a alçada do funcionalismo capitalista da modernidade, fez com que a sexualidade, ao ser considerada um domínio instintivo, irracional, animalesco, perigoso, etc., se tornasse um *obiectum non gratum* a uma instituição que deve ser, sobretudo, regida pela mente, pela razão e pela disciplina, já que o seu objetivo nuclear seria a produção daquilo que Foucault denominou como “corpos dóceis” (Foucault, 1997).

Ainda que se possa vislumbrar as primeiras introduções de temas ligados à sexualidade nos currículos escolares na década de 20 – por razões utilitaristas, ligadas ao higienismo (cf. Amaral, 2016) –, é na década de 70 que se assiste às primeiras (e pioneiras) tentativas de implementação em vários países europeus (Rocha, & Duarte, 2010; Rocha, & Duarte, 2015; Rocha, Leal & Duarte, 2016; Santos, 2015). Em Portugal, especificamente, a história da Educação Sexual é marcada por um longo percurso com avanços e recuos cujos primórdios tendem a remontar ao 25 de Abril de 1974 sendo só aí, no contexto de uma democracia possibilitada pela revolução, que se pode falar de “sexualidade”, não apenas como um mero tópico a ser curricularmente abordado na escola mas, sobretudo, como uma dimensão positiva da identidade pessoal, perspetiva que contrasta evidentemente com os valores impostos pelo anterior regime em que a sexualidade era vivida segundo uma ideologia restrita à moral reprodutiva (Santos, 2019).

Concretamente, pode-se identificar as primeiras incursões de tal reformismo, num período anterior à revolução, na criação da Associação do Planeamento Familiar (APF) e consequentes propostas legais (lei N.º 3/84) (Rocha e Duarte, 2015; Rocha, Leal, & Duarte, 2016).

Como uma instituição obrigatória responsável pela formação de jovens, não admira que a escola se constitui como um contexto, não só atrativo como útil e adequado, para a implementação de tais intervenções. Desse modo, surgindo o tópico da “sexualidade” já como uma problemática inerentemente juvenil em determinadas áreas programáticas concretas como, a título de exemplo, a Formação Pessoal e Social ou a Educação para a Cidadania (cf. Menezes, 2007). É somente na década de 90, porém, que o debate sobre a ES nas escolas vai conhecer uma ampla proliferação discursiva, aparecendo as primeiras propostas mais concretas de implementação nas escolas. As problemáticas principais que justificarão o processo são os fenómenos da gravidez adolescente e a emergência do HIV-sida, o que obriga à criação de estratégias e mecanismos de transmissão de informação,

esclarecimento e potencial prevenção, passando a ES a inscrever-se numa lógica preventiva e sanitária (Allen, 2011; Epstein, & Johnson, 1998).

A partir de então vão-se desenvolvendo alguns projetos-piloto, sendo a lei N.º 120/99 o dispositivo que torna clara esta ligação entre a sexualidade e a saúde reprodutiva e que dá o mote para o aparecimento de programas mais sistemáticos de ES – como, por exemplo, o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE). Porém, dada a mudança de governo, e sob o pretexto da crise económica, a ES acaba por ser secundarizada, havendo pouco interesse em averiguar o seu funcionamento (Rocha, & Duarte, 2015; Saavedra, Nogueira, & Magalhães, 2010).

Em meados dos anos 2000, reivindicações como a descriminalização do aborto e o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo acabam por mobilizar a sociedade civil, revitalizando a importância da ES nas escolas. Como consequência direta ou indireta, numa parceria conjunta com o Ministério da Saúde, em 2005, o Ministério da Educação cria um grupo de trabalho com especialistas na área de Educação Sexual/Saúde para rever as políticas de saúde sexual e reprodutiva (Despacho N.º 19, 737, 2005). O relatório produzido por este grupo foi apresentado em setembro de 2007 e dará o mote para formulação do decreto-lei N.º 60/2009 que estabelece os modos de funcionamento concretos da ES nas escolas portuguesas (Matos, Reis, Ramiro, Pais & Leal, 2014; Pais, 2012).

Os discursos que a defendem alegam que a escola enquanto dispositivo público de formação cívica tem um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e de jovens e que esse desenvolvimento inclui, indelévelmente (nem que seja pela ausência), a sexualidade, o que, por sua vez, pode incluir também corporalidade, afetividade, relacionamentos, conjugalidades, perspetivas familiares (Pais, 2012). Advoga-se que, ao contrário de uma educação sexual informal e voluntária que tende a ser insuficiente e ineficaz (em casa, com os/as amigos/as, através dos *media*), a ES seria fundamental para o desenvolvimento de uma sexualidade responsável, saudável e positiva (Fines, 1988; Allen, 2011; Pais, 2012).

Porém, além de frágil a sua implementação, a ES tem sido bastante criticada. Os discursos críticos são de natureza muito diversa. Em alguns casos, advoga-se que a sexualidade é uma dimensão privada e da responsabilidade das famílias que as escolas se deveriam abster de abordar (Pinar, 1998). A ES tem sido criticada ao nível das suas modalidades de implementação, tanto por estudos internacionais (Allen, 2011), como nacionais (Pais, 2012;

Rocha, & Duarte, 2015). Uma boa parte dos estudos de Louisa Allen (2011; 2017) tem procurado demonstrar e discutir os aspetos clínicos e deserotizados da ES. Com uma forte influência do famoso artigo de Michelle Fines (1988), Allen chama a atenção peculiar para a sexualidade feminina e em como as abordagens da ES, baseadas numa perspetiva bioontológica e mecânica do sexo, tendem a menosprezar e subestimar quer o papel das emoções e dos relacionamentos interpessoais, quer o erotismo da própria sexualidade (Santos, Fonseca & Araújo, 2012). Outras perspetivas têm discutido a ênfase nos afetos (Pais, 2012) ou ainda o esquecimento do género (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2008).

Uma outra crítica tem sido a ausência de discussão de tópicos ligados à própria diversidade sexual (Ellis, & High, 2004; Meyer, 2008). Todavia, como seria de supor, se o entrecruzamento entre sexualidade e escola já despoleta alguma tensão, essa tensão é aumentada quando se trata de abordar géneros ou sexualidades que fujam a uma asserção heteronormativa (Ellis, & High, 2004). Ao longo da História, as interseções entre homossexualidade(s) e educação escolar tem sido pautada por diversos tabus com discursos conservadores diabolizado o contacto com a homossexualidade (Epstein, 1994; Epstein, & Johnson, 1998; Friend, 1993; Jones, 2013; Louro, 1997; Pinar, 1998). Uma leitura entrecruzada com estes autores/as permite-nos constatar que as críticas à abordagem de questões LGBTQ na escola centram-se em três principais pontos, que aliás, tendem-se a colocar à ES como um todo:

- A ideia de que a sexualidade é privada, incluindo a orientação sexual;
- A ideia de que abordar questões LGBTQ implica “incitar” ou “promover” identidades, desejos ou relações homossexuais em crianças e jovens;
- A ideia de abordar questões LGBTQ (ou género, ou racismo, etc.) nas escolas é ideológico *per si*.

Ao contrário destas perspetivas de “pânico moral” (Cohen, 1972), cientistas, ativistas LGBTQ e restantes membros da sociedade tem explicado que abordar questões de diversidade sexual com jovens permite, por um lado, desconstruir estereótipos e preconceitos, acabando por desenvolver adultos/as (heterossexuais) com uma mentalidade mais aberta e plural, no postulado de que há uma certa dose de ignorância que resulta de uma educação heteronormativa que o contato com pessoas ou questões LGBTQ ajudaria

precisamente a perder ou a superar (Gato, & Fontaine, 2012) – a “hipótese de contacto” (Allport, 1997) –, e por outro lado, auxiliar jovens no desenvolvimento de identidades sexuais mais afirmativas, com um sentido de si mais saudável e positivo, ajudando a criar mecanismos para se assumirem e contrariar a homofobia estrutural da escola e da sociedade e/ou dos seus contextos de origem e desenvolvimento. (Fonseca, & Nogueira, 2012; Santos, 2015).

Nos últimos anos, outras questões têm vindo a ser inseridas na Educação Sexual, nomeadamente a violência doméstica e de género (muitas vezes, *tagada* como “violência no namoro”), a prevenção dos abusos sexuais e temáticas relativas à orientação sexual. Assim, a discussão sobre a integração de questões LGBTQ nos currículos escolares não é propriamente recente, mas só a partir da última década é que essa questão ficou mais visível em Portugal, em certa medida pelas movimentações políticas nacionais em torno dos direitos de pessoas LGBTQ (Vale de Almeida, 2010).

Existem vários exemplos de trabalho pedagógico na escola envolvendo a abordagem de questões LGBTQ: i) atividades promovidas por Associações de Estudantes; ii) aconselhamento (por parte de psicólogos/as, mediadores/as, etc.); iii) projetos ou programas de intervenção específicos (contra o *bullying*, a discriminação, etc.); e iv) eventos explicitamente LGBTQ-inclusivos (como, por exemplo, bailes de finalistas<sup>10</sup>). No contexto americano, um exemplo interessante é a criação das “*Gay-Straight Alliances*”. Segundo Miceli (2002), estes grupos constituídos por jovens LGBTQ e heterossexuais simpatizantes visam distribuir informação sobre diversidade sexual dentro da escola. Em Portugal, um projeto recente da ILGA-Portugal intitulado “Projeto *True Colours* – Alianças Da Diversidade e apoio a jovens LGBTQ” (ADD) procura recriar e transpor estes grupos para as escolas portuguesas (<http://ilga-portugal.pt/actividades/projetos.php?codigo=20>). Um estudo de Margareth Schneider, *et al.* (2013) com entrevistas a professores/as e estudantes concluiu que, apesar destes grupos promoverem não só a consciência do impacto negativo da homofobia em jovens LGBTQ por parte da escola e aumentar o envolvimento de jovens LGBTQ na escola, o heterossexismo era mais difícil de acabar, indo no sentido de outros estudos (cf. McCormack, 2012).

---

<sup>10</sup> Ao contrário de outros grupos minoritários, tensões entre “universalidade” e “*apartheidização*” são menos comuns envolvendo jovens estudantes LGBTQ, mas ainda assim não são inexistentes. Ao discutir identidade e diferença, Stephen Stoer e António Magalhães (2005) lembram a ideia polémica de há uns anos atrás se fazer uma escola exclusiva para jovens LGBTQ.

No plano académico, o trabalho investigativo e interventivo tem sido também bastante importante sendo as temáticas LGBTQ, em muitos contextos, áreas científicas e campos disciplinares, elevadas a tópicos recorrentes de pesquisa académica existindo mesmo correntes teóricas (e.g., teoria *queer*) e disciplinas académicas onde elas constituem o centro da ação (e.g., pedagogia *queer*) (Pinar, 1996; Meyer, 2010). A partir dos finais da década de 90, tópicos LGBTQ tem aparecido na literatura académica nacional pelos nomes de vários investigadores/as cujas carreiras se construíram em torno destes tópicos (Ana Cristina Santos, Nuno Carneiro, Isabel Menezes, Miguel Vale de Almeida, Conceição Nogueira, João Manuel Oliveira, António Fernando Cascais, Gabriela Moita, Liliana Rodrigues, Jorge Gato, Ana Maria Brandão, entre outros/as). Contudo, ainda que hoje em dia se verifique um claro aumento de interesse por estudos e projetos (teses, artigos, etc.) sobre tópicos LGBTQ, estas temáticas não só tendem a receber menos financiamento para projetos como tendem ainda a ser bastante academicamente e socialmente descredibilizados. Como refere Gloria Filax:

“A pesquisa sobre juventude queer é relativamente abundante, ainda assim é ignorada dentro dos estudos mainstream da juventude porque a juventude das minorias sexuais não é moralmente aprovada e porque aqueles/as que pesquisam nesta área são, muitas das vezes, queer eles/as mesmos/as e, conseqüentemente, são dispensados como enviesados. O dilema dos/as académicos/as queer é que, ativamente tendo conhecimento, a nossa subjetividade coloca-nos numa contradição na qual nós arriscamos não sermos ouvidos/as por causa do nosso desvio percebido.” (2006, p. 68).

Registam-se também desnivelamentos quanto às áreas sendo a Psicologia a ciência dominante na abordagem das problemáticas relativas à orientação sexual (Cascais, 2004). Ainda que, nos últimos anos, as CE não tenham sido imunes às questões de género e sexualidade, ora nos estudos de género e masculinidade (cf. Rocha, & Ferreira, 2002; Silva, & Araújo, 2007), ora em trabalhos mais centrados na dinâmica da sexualidade nos quais os trabalhos de Helena Costa Araújo e Laura Fonseca são disso exemplo (cf. Fonseca, 2007; Fonseca, & Simões, 2015; Santos, Fonseca & Araújo, 2012), não tem existido uma forte preocupação em discutir as difíceis intersecções entre educação e homossexualidade o que em parte pode ser atribuído ao facto de a área da educação (escolar) continuar a apresentar-se como um contexto particularmente fechado a estas matérias (Louro, 2000) sendo o único contexto de interesse LGBTQ onde, a nível nacional, *as mudanças legais andarão mais*

*depressa que a investigação*, não admirando então o desfasamento entre o legalmente decretado e o vivido no quotidiano.

## **Parte II**

### **Tendências, escolhas e práticas metodológicas**

## Capítulo 2. Percurso, processos e percalços metodológicos

*“Alice: Would you tell me, please, which way I ought to go from here?  
The Cheshire Cat: That depends a good deal on where you want to get to.  
Alice: I don't much care where.  
The Cheshire Cat: Then it doesn't much matter which way you go.  
Alice: ...So long as I get somewhere.  
The Cheshire Cat: Oh, you're sure to do that, if only you walk long enough.”*  
**Lewis Carroll, Alice in Wonderland**

Neste capítulo explicitar-se-á a metodologia da presente pesquisa. No seu sentido mais tradicional e restrito, a metodologia diz respeito à aplicação dos métodos e das técnicas no âmbito de uma pesquisa científica. Contudo, numa perspectiva mais ampla, a metodologia envolve todo o processo de tomada de decisões para lá da mera aplicação desses mesmos métodos ou técnicas, podendo começar já na adoção por certas perspectivas teóricas ou determinadas abordagens ou estratégias por em relação a um dado “objeto”, abarcando os próprios resultados que, direta ou indiretamente, acabam por ser o resultado possível do que é obtido pelo próprio método (Silva, 2011). Como refere Boaventura Sousa Santos, “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada.” (Santos 2010, p. 48). É nesse sentido que importa começar esta parte por lembrar a sua importância na pesquisa.

### 2.1. Questões epistemológicas e a opção por uma abordagem qualitativa

Sendo uma pesquisa em Ciências da Educação existem um conjunto de questões de carácter ontológico e epistemológico que devem ser referidas. Para começar é importante referenciar as condições paradigmáticas em que esta pesquisa se desenvolve. Num dado contexto histórico, impera um determinado esquema de pensamento que, estabelecendo os padrões de cientificidade das pesquisas, acaba por nortear as suas direccionalidades, um esquema de pensamento a que Thomas Kuhn denominou de “*paradigma*”, isto é, “(...) as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 13). É, no fundo, aquilo que Michel Foucault cunhou como “regime de verdade” ou como define, Bourdieu:

“O paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido (*received achievement*) e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas” (2004, p. 29).

O paradigma é, por assim dizer, *a clarabóia macroscópica no qual o processo científico se desenvolve microscopicamente*. A ele correspondem critérios de cientificidade particulares e distintivos (e.g., concepções sobre a natureza da realidade, dos sujeitos, do conhecimento e da sua produção, assim como da própria ciência e do seu papel), com clara influência no processo de produção científica *per si*. Existem hoje bastantes propostas de paradigmas e também muitos equívocos do que um paradigma é ou não é. Em todo o caso, consideram-se que as características, quer um de um paradigma qualitativo fenomenológico-interpretativo, quer de um paradigma mais crítico, são relevantes neste trabalho (Amado, 2014). Num paradigma fenomenológico-interpretativo como, referia Amado, “[p]rocura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes.” (Amado, 2014, p. 41), no interior de relações.

Simultaneamente, não se abdicam de algumas dimensões relativas a um *paradigma sócio-crítico*, retirando-se dele a *postura crítica* e o *reconhecimento da ideologia* nos processos de significação social já que a “verdade” não deixa de ser “uma construção reflexiva, interpretativa, dos sujeitos em contextos sociais e culturais circunscritos, em que o sexo, a etnia e a classe social são determinantes.” (Amado, 2014, p. 50). A todas esses paradigmas, duas das suas características mais marcantes são a sua *reflexividade* e a *vigilância crítica* na medida em que contemplam o “conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.” (Santos, 2010, p. 77). Enfim, reconhece-se a *racionalidade complexa* da realidade social e educativa (Nogueira, 2008).

Do ponto de vista de metodológico, como começa por referir Sofia Marques da Silva (2011), “os estudos no campo das Ciências Sociais, e das Ciências da Educação em particular, têm-se desenvolvido a partir de abordagens qualitativas” (p. 52). As abordagens

qualitativas, segundo Amado (2014), estão mais interessadas em explorar os sentidos que os sujeitos atribuem ao fenómeno e o modo como vão ocorrendo ao longo do tempo (i.e., os processos). Ao procurar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), ao invés de simplesmente antecipar quadros de tangibilidade pré-feitos, a abordagem qualitativa coloca-se assim numa perspectiva de proximidade (Silva, 2011).

É importante salientar que uma boa parte dos estudos sobre sexualidade recorrem tradicionalmente a metodologias quantitativas, por várias razões, nomeadamente porque, ao serem desconsiderados (Barreto, 2017), necessitam de uma alguma legitimação. Contudo, ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre estes tópicos é importante, desde logo para conferir a importância que atribuem aos mesmos (Allen, 2011). Ao adotar-se uma perspectiva de cariz etnometodológico (Coulon, 1993; Garfinkel, 1967) não significa que a perspectiva dos sujeitos seja uma espécie de “verdade absoluta”. Pelo contrário: os sujeitos também reproduzem discursos do senso comum, e, por isso, de opressão (Allen, 2011). É nesse sentido que a “auscultação de vozes” aqui segue uma perspectiva dual dos sujeitos, quer como emancipatória, quer como discriminatória, procurando compreender os sentidos de jovens dos sujeitos, mas reconhecendo as possibilidades de estes/as também discriminarem e oprimirem através da linguagem. Aliás, é também esta dimensão da discriminação que se quer visibilizar e denunciar.

Assume-se aqui os contributos das perspectivas críticas e desconstrutivistas sobre o discurso que não significa anular o facto de este ser um mero representante da realidade. Esta posição tem ligações com a própria natureza crítica da pesquisa, o que significa que assume uma posição não-neutral sobre os processos de produção científica (Nogueira, 2008). Por analogia, um posicionamento crítico sobre o discurso tem em consideração que o discurso não é só um mero veículo assético de significados, simbolismos e representações, mas tem efeitos diretos ou indiretos na realidade social, independentemente das intenções de cada um/a.

## **2.2. Primeiras configurações do objeto, delineação da temática e objetivos de estudo**

É no interior destas incursões teóricas que se vai tecendo as primeiras configurações do objeto e dos objetivos de estudo. Esta investigação começou por ser pensada em torno do

tema da homofobia nas escolas, numa linha de continuidade com uma tese de mestrado anterior centrada nas temáticas da diversidade sexual na sua intersecção com a educação escolar (cf. Santos, 2013b). A opção por esta temática deveu-se a muitos fatores, mas justifica-se, sobretudo, a partir de uma lacuna do conhecimento registada nas Ciências da Educação em Portugal sobre estas questões, sendo as lacunas do conhecimento justificações essenciais para a criação de estudos novos (Charlot, 2006). Ora, a temática de uma pesquisa pode – e deve – ser estabelecida previamente, mas ela ainda não é exatamente o objeto de estudo que é algo que se vai pré-configurando à medida que os dados vão sendo recolhidos, analisados, refletidos e reequacionados dentro de uma lógica de vaivém. Como refere Sofia Marques da Silva, “[n]unca se estuda um objeto na sua primeira versão, dependendo assim de vários encontros que originam co-emergências de sujeito e objecto (...)” (Silva, 2011, p. 25). A construção do objeto de estudo é assim processual, vai-se construindo na interação; método e objeto se definem e se transformam mutuamente.

O objeto mais lato da investigação em que este trabalho se sustenta foi a violência homofóbica e heteronormativa da escola, abordada a partir de três fenómenos: o bullying, as atitudes sobre diversidade sexual e os modos de funcionamento da lei da ES. Dentro de uma perspetiva educacional de que prevenir e/ou combater a homofobia e a heteronormatividade é, sobretudo, um ato de cidadania, queria-se saber da sua existência e das conceções sobre elas, a partir das experiências e vivências de cada um/a; aceder a representações e atitudes sobre pessoas LGBTQ que ajudem a configurar um panorama sobre a homofobia na escola, percebendo, simultaneamente, como a lei da ES está a ser operacionalizada nas escolas. No âmbito deste trabalho adaptado, foca-se o último dos seus três objetivos principais:

1. Compreender como é que a Educação Sexual está (ou não) a ser operacionalizada na escola,
  - 1.1. quer a um nível geral, apreendendo as perspetivas e experiências, de estudantes e de professores/as
  - 1.2. quer a um nível mais específico, em relação às alíneas que referem a questão da “orientação sexual” como critério não-discriminatório.

Partilhando-se uma visão fenomenológica de que os/as autores/as sociais não são néscios/as, incapazes de produzir conhecimento sobre a (sua) realidade e a realidade

envolvente (Silva, 2011), o nosso objetivo era aceder às experiências (ou vivências) de cada um/a, às suas perspetivas e atitudes, sobretudo aquelas que cada um/a interpretasse como mais significativas. A noção de “experiência” tem uma crucial importância aqui como forma de obter conhecimento credenciado sobre o mundo da vida (Dewey, 1966; Dias & Menezes, 2013). As experiências que se procurou elucidar, tanto foram as mais recentes – ou seja, experiências que aconteceram num tempo próximo –, como também experiências passadas – i.e., experiências que ocorreram durante todo o seu período escolar atravessando todos os ciclos. As experiências tanto podem ser as experiências de cada um/a, como aquelas que são fundamentadas pelo testemunho de situações concretas.

Importa ainda clarificar o papel que a teoria foi assumindo nesta investigação. Entendendo-se “teoria” nesta tripla asserção de i) “um conjunto de ideias a testar”; ii) o “produto final de um processo de investigação”, visando “obter maior compreensão dos fenómenos” e iii) “o quadro conceptual (paradigma) na base de investigações a realizar” (Amado & Vieira, 2014, p. 395), começa-se por referir que ela é uma das partes indispensáveis de qualquer trabalho académico. Como refere Canário (2005), para além da existência de um método, o “primado da teoria” é fundamental, quer como valorização do património de conhecimento até aí construído, quer como produto do próprio processo de produção de conhecimento, para qualificar uma pesquisa como “científica”.

Numa primeira fase, a teoria assumiu o papel de *quadro geral de partida* tendo uma função claramente informativa. Foi-se pesquisando um conjunto de publicações académicas que se relacionassem, direta ou indiretamente, com o tema e objeto, ou com temas e objetos semelhantes (e.g., *bullying*, violência, género, sexualidade, etc.). A pesquisa iniciou-se assim com uma *análise bibliográfica* de diversos materiais (livros, artigos, etc.), procedendo-se a uma leitura dos mesmos, e, em muitos casos, elaborando-se também uma “ficha de leitura” de modo a aceder, ao conteúdo do texto presente no documento. Este período correspondeu ao primeiro ano do doutoramento no qual a obtenção deo máximo de informações sobre a temática se revelou fundamental. É óbvio que existe um certo perigo daquilo que Quivy e Campenhoudt (2008, p. 21) denominam de “gula livresca”, mas que se foi regrado, ao longo do tempo.

Utilizaram-se, nesse processo, motores de busca tradicionais como o “Google”, assim como sites credenciados de pesquisa de artigos (e.g., *Scopus*). Procedeu-se também a uma *análise documental* de documentos-chave sobre a temática que servissem como pontos-de-

partida. Um dos documentos que se optou por analisar foram: i) o decreto-lei da Educação Sexual (Nr. ° 60/2009). Porém, depois da análise, foi-se sentido a necessidade de outras e novas pesquisas, revelando-se um outro papel da teoria: o *de interpretação*. Esta é a fase em que *a empiria chama a teoria*. Concorda-se, pois, com Sofia Marques da Silva, de que “[h]á uma prioridade que é conferida ao fenómeno e, por isso, julga-se ser adequada a opção em permitir que as teorias escolhidas sejam fundamentalmente emergentes dos fenómenos observados, ainda que inevitavelmente, se parta com algumas orientações prévias.” (Silva, 2011, p. 116). Desse modo, com o texto analisado e escrito, fui lendo outros documentos de modo a enriquecer o que já tinha feito com algumas ideias, tendo sempre em vista que é expeável que se produza “conhecimento novo” (Charlot, 2006; Kuhn, 1998). Como referem Amado e Vieira (2014, p. 395), “[o] papel da teoria [foi] heurístico (...) tenta[ndo] sobretudo construir *interpretações* racionais dos fenómenos”, i.e., em todas as fases, a teoria assumiu um papel de interpretação e compreensão holística e totalizante dos dados.

### **2.3. O GDF como método e criação do roteiro**

Em primeiro lugar, para concretizar os objetivos propostos é preciso um *método* que sirva não só para recolher dados que procurem responder a tais objetivos, como também para certificar a cientificidade da própria pesquisa sendo que a “existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica” é, segundo Canário (2003, p. 02) uma característica distintiva do conhecimento científico. Em segundo lugar, a opção por um determinado método deveu-se à relação funcional que nutre com o objeto e os objetivos devendo ser o objeto a guiar o método e não o contrário (Silva, 2011): ora, se se queria interrogar o funcionamento da ES e as suas práticas, a escolha de um *método qualitativo* fazia particular sentido, na medida em que as pesquisas qualitativas têm uma longa tradição de inquirição dos sentidos (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Era preciso escolher um dos muitos “métodos do discurso”. Mas a afiliação confessa numa *visão pedagógica, comunitária e cívica de que os problemas potenciais e/ou reais da escola devem ser expressamente discutidos entre todos/as* (cf. Menezes, 2007) a ênfase na voz, na palavra e no discurso foi fundamental. É nesse sentido que esta opção por um método qualitativo é também uma opção de carácter ontológico: procura-se uma abordagem em que

os sujeitos se possam exprimir, valorizando as suas perspetivas (Amado, 2014). Os GDF passaram a ser então o método eleito<sup>11</sup>. Como “(...) dispositivos muito apropriados quando o objectivo é explicar como as pessoas percebem uma experiência, facilitando a compreensão da experiência humana, o que não é possível através de desenhos experimentais” (Moita, 2001, p. 23), e fornecendo informações explicativas sobre perceções, sentimentos e atitudes, não admira que sejam um amplo recurso quando se pretende saber, por exemplo, as visões que certos grupos de pessoas detêm sobre sexualidades (cf. Moita, 2001). Adicionalmente, têm a vantagem de permitir atingir um elevado número de participantes e informação, num curto espaço de tempo (Bloor *et al.*, 2000).

Os GDF têm um longo historial nas ciências humanas, sociais e educativas enquanto método e/ou técnica (Amado, 2014; Bloor, *et al.*, 2000; Dias, & Menezes, 2013; Frith, 2000; Kitzinger, 1994; Krueger, & Casey, 2009; Merton, & Kendall, 1946; Merton, 1987; Morgan, 1996; Morgan, 1998; Weller, 2006, Wilkinson, 1998). O seu aparecimento é quase indissociável do desenvolvimento dos *estudos de mercado* para os quais conhecer, através de procedimentos experimentais, as preferências de grupos de pessoas por determinados produtos era elementar (Bloor, *et al.*, 2001).

O mérito do seu aparecimento é geralmente atribuído ao trabalho desenvolvido por Robert K. Merton na “Bureau of Applied Social Research” nos EUA com as “*focused interviews*”, um tipo particular de entrevista que se dirigia a um grupo de pessoas numa dada situação controlada por outrem através de um guião e hipóteses, estruturada com o objetivo primordial de aceder às experiências subjetivas das pessoas sobre um dado tópico (cf. Merton, & Kendall, 1946). Estes “consistem em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco.” (Amado, & Ferreira, 2013, pp. 225-226).

Ao longo das décadas seguintes, os GDF foram sendo cada vez mais empregues no campo das ciências, detalhando-se os seus procedimentos, estratégias, vantagens e desvantagens, dilemas éticos e inovações (e.g., GDF virtuais), acabando por ser cada vez mais aceites, e adquirindo assim uma popularidade tal que contribuiu para figurarem e receberem o atributo

---

<sup>11</sup> Sabendo de antemão que as fronteiras conceptuais e epistemológicas entre o que é um método e o que é uma técnica nem sempre são explícitas e que não existe consenso na literatura, considera-se que, nesta pesquisa, os GDF assumem o estatuto de “técnica” como um procedimento específico no interior de uma pesquisa qualitativa.

de “*mainstream*” (Amado, & Ferreira, 2014; Bloor, *et al*, 2000; Merton, 1987; Morgan, 1998; Kitzinger, 1994). Uma das particularidades dos GDF é que, ao contrário da entrevista individual, os dados produzidos não se limitam ao somatório dos discursos individuais, mas emergem também a partir da interação das pessoas e das suas opiniões que vão sendo construídas umas sobre as outras, num processo de circularidade (Bloor, *et al*, 2001).

Adicionalmente, e de forma relevante para o nosso estudo, é um dos métodos ou técnicas mais apreciados pelos/as investigadores/as quando se aborda uma população juvenil (Weller, 2006) ou quando a temática é a sexualidade já que, muitas vezes, e ao contrário do que possa parecer, as pessoas sentem-se mais legitimadas a falar sobre sexualidade em grupo do que numa entrevista com um/a entrevistador/a (Frith, 2000). Simultaneamente, porque pressupõe a interação com grupos de pessoas, geralmente, com opiniões (não necessariamente conflituais, mas) distintas prevê um certo grau de acordo e desacordo tornando-se uma experiência formativa no coletivo (Bloor, *et al*, 2001; Fonseca, & Simões, 2015; Wilkinson, 1999).

Para concretizar o objetivo da investigação, optou-se por realizar grupos de discussão focalizada (GDF) com jovens e professores/as que são os principais sujeitos a quem faz mais sentido interpelar. Optou-se pelo ensino secundário, quer porque, ao contrário das expectativas, é um ciclo de ensino menos explorado em matéria de ES, assim como, por se dirigir a adolescentes mais velhos, torna mais fácil a comunicação, sobretudo em relação a potenciais tópicos sensíveis como sexualidade. Como refere Frith (2000), os GDF são ótimos métodos para indagar sobre sexo uma vez que encorajam o ato de falar coletivo sobre o assunto: quando um/a se “abre”, os outros têm tendência em abrirem-se também. Embora a nossa intenção principal não fosse, propriamente, a de intervir no fenómeno, ir às escolas e oferecer uma oportunidade para o debate é, de algum modo, já criar condições para que a homofobia ou a ES se constitui como algo a problematizar criando, simultaneamente, a consciência da sua prevenção (Wilkinson, 1999).

Um dos cuidados a ter na aplicação dos GDF relaciona-se com a abordagem de tópicos sensíveis como (homo)sexualidades. Ao interrogar jovens sobre estes tópicos pode-se esquecer a possibilidade de que haja situações concretas de violência ou *bullying* envolvendo os elementos de um grupo em particular e que, portanto, se esteja a “tocar na ferida”, ou, ao pedir-se opiniões sobre homossexualidade, se esteja a expor outros/as jovens LGBTQ não-assumidos/as (i.e., uma minoria) a discursos potencialmente discriminatórios e violentos de

outros (Allen, 2011). Este dilema não é novo e foi já mencionado por Kitzinger (1994) quando, num estudo sobre HIV-sida com recurso a GDF, a investigadora se deparou com comentários desagradáveis que vinculavam homossexuais à doença, o que se apresentavam particularmente desagradáveis para dois dos elementos do grupo que a investigadora sabia, de antemão, serem homossexuais.

Alguma literatura aconselha que não se organizem grupos com pessoas cujas identidades se podem confrontar violentamente, mas neste caso em particular há um certo grau de imprevisibilidade (Bloor, *et al.*, 2000; Braun, 2000). Em “Are focus groups suitable for 'sensitive' topics?”, Clare Farquhar e Rita Das (1999) começam por questionar a construção que subjaz à definição do que é “sensível” ou não de ser abordado. Em jogo está a sua própria pesquisa sobre maternidade lésbica. As autoras esclarecem que *o problema não é falar sobre sexualidade, mas sim os modos de como se fala*. Frith (2000) argumenta que, ao contrário do que seria suposto – que as pessoas se fecham quando o tópico de conversação envolve, direta ou indiretamente, questões de sexualidade –, as pessoas tendem até a abrirem-se mais em grupo, legitimando as suas visões a partir das confidências de cada um/a. A crítica que alerta para a vulnerabilidade dos/as participantes não terá que lidar com uma certa ideia pré-construída de vulnerabilidade?

Outro problema relaciona-se com a “falsa ilusão de democracia.” Se, por um lado, os GDF podem dar a sensação de que se trata de uma “experiência democrática” por permitir a discussão de problemas da comunidade em grupo (Dias & Menezes, 2013), por outro lado, há muito pouco de democracia nas hierarquias de vozes e, por extensão, no possível silenciamento de outras, que se vai observando no decurso dos grupos que, muitas das vezes, já foram pré-selecionados e nem sempre de um modo que obedecesse a uma determinada forma de inclusão igualitária. Louise Allen, no seu estudo sobre ES nas escolas australianas, explica como é que alguns tópicos sobre ES – como a diversidade sexual – não podiam ser delegados aos/às jovens para decidir abordar ou não, uma vez que, por via da sua heteronormatividade, poderiam considerar desnecessário. “Em virtude de serem jovens, nem os estudantes estão imunes a reproduzir discursos sobre sexualidade que reforçam desigualdades sociais e sexuais” (Allen, 2011, p. 07), considera a autora.

Estas perspetivas vão ao encontro das “mitificações sobre a comunidade” que muitas vezes se observa na abordagem aos GDFs. Nos discursos dominantes, a “comunidade” é geralmente posicionada como “segura”, “amigável” ou “acolhedora” ou até mesmo tomada

de modo assética. Esquece-se, porém, de a considerar naquilo que são os seus possíveis efeitos de exclusão que pode reproduzir (Coimbra, Ferreira, & Menezes, 2009). A “mitificação da comunidade” oculta e subestima o potencial poder opressivo que esta pode mobilizar contra grupos minoritários como dispositivo de regulação e de controlo (prostitutas, homossexuais, membros de minorias raciais, religiosas e/ou étnicas, pessoas com outros *backgrounds* de classe social, etc.). Como explicam Bloor, *et al*, os GDF “(...) podem então ser uma ajuda como uma potencial arma para uma nova “ciência cidadã”. Mas é importante não exagerar a sua utilidade ou subestimar as suas fragilidades” (Bloor, *et al*, 2001, p. 98), cabendo aos/às investigadores/as ponderar o seu uso, potencialidades e limitações.

Outras desvantagens resolvem-se facilmente como, por exemplo, as dificuldades na organização da constituição dos grupos (Moita, 2001, p. 26) – algo que não foi um problema na corrente pesquisa tratando-se de jovens estudantes e professores/as da mesma turma. Outros não como, por exemplo, as discrepâncias e hierarquias de discursos que emergem da interação (cf. Allen, 2011) tornando-se uma inevitabilidade só contornável com a própria sensibilidade e agilidade do/a moderador/a para perceber silêncios e abordar os sujeitos, direta e individualmente.

Fazendo jus ao próprio método, é preciso um *guião* ou *roteiro* estruturador que, simultaneamente, procure responder àquilo que se procura estudar e compreender, como aliás, é o apanágio dos GDFs (Bloor, *et al.*, 2001). Desse modo, foi construído, com a ajuda coletiva de outros especialistas (orientadoras e outros/as investigadores/as), um roteiro orientador. Esse roteiro é constituído por três tópicos principais que procuraram representar cada um dos objetivos e corresponder, mais ou menos, a uma determinada fase no decurso dos GFD, sendo que cada tópico é composto, por sua vez, por questões subsequentes. No âmbito deste trabalho, foca-se o tópico da ES, como se pode ver embaixo:

**Quadro I – O tópico “modos de funcionamento da ES” nas escolas**

<b>Para estudantes</b>	<b>Para professores/as</b>
<b>Questão 1:</b> Tiveram algum tipo de experiência de ES aqui na vossa escola, ou já falaram sobre sexualidade nas aulas?	<b>Questão 1:</b> Já se envolveram nos processos de implementação da lei da ES?

<b>Questão 2:</b> O que vocês acharam dessas experiências? Gostaram, não gostaram? Acharam relevante, irrelevante?	<b>Questão 2:</b> Quais as razões para o envolvimento? Quais as razões para o não-envolvimento?
<b>Questão 3:</b> E em relação a questões de orientação sexual? Já abordaram?	<b>Questão 3:</b> E em relação a questões de orientação sexual? Já abordaram?
<b>Questão 4:</b> O que acham que poderia mudar, ou, o que fariam diferente?	<b>Questão 4:</b> O que acham que poderia mudar, ou, o que fariam diferente?

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

As questões eram propositalmente simples e abertas, uma vez que se desejava que a partir delas os/as participantes dessem as suas opiniões, sem constrangimentos. As perguntas eram colocadas de formas muito distintas, sendo que, por vezes, lia-se o decreto-lei. Embora, estruturalmente, o roteiro tenha sido aplicado de igual modo em todos os contextos, assume-se que ele foi sofrendo algumas alterações aquando da sua replicação ao longo da pesquisa, nomeadamente ao nível das questões e das atividades que foram sendo integradas. Equivale isto a dizer que, embora os tópicos e as questões tenham permanecido, mais ou menos, inalterados, se foi introduzindo algumas mini-atividades como, por exemplo, “a fila de opiniões” e “o boião de dúvidas” que ajudaram a tornar mais dinâmica a inquirição, fornecendo detalhes importantes. É importante esta explicitação para se compreender por que razão os primeiros GDF não são tão sofisticados, em termos de discurso, como os últimos.

O roteiro de GDF foi diferente para estudantes e para professores/as, uma vez que as expectativas sobre os seus papéis (incluindo, no âmbito da própria lei) eram também diferenciadas, inclusive naquilo que é contemplado na própria lei da ES. Quando se fala aqui em “professores/as” fala-se numa dupla asserção de que são sujeitos humanos – de carne e osso, com vidas familiares, afetivas, sexuais, opiniões, aspirações, ideologias sobre a vida, etc. –, mas também identidades profissionais com determinadas funções ou papéis (Mac an Ghail, 1996). Na verdade, é preciso entender alguns desses discursos, acionados nos contextos particulares de “escola”, na mediação entre aquela que é a responsabilidade social da sua figura profissional – aquilo que se espera deles/as – e as suas opiniões sobre a vida (Ellis, & High, 2004).

#### **2.4. Escolha dos contextos, entrada no terreno e população participante**

Tal como na escolha do método, a escolha dos contextos escolares em particular obedeceu a alguns critérios. Em primeiro lugar, a opção por escolas secundárias (ou com o ensino secundário) deveu-se, por um lado, à franja etária dos/as jovens – mais adultos/as para falar sobre questões de sexualidade do que, por exemplo, alunos/as do primeiro ciclo –, e, por outro lado, o facto do ensino secundário em Portugal ser menos interpelado por aulas de ES (Santos, 2015). A região do Norte litoral – centro e periferia – foram as áreas geográficas onde a pesquisa se desenrolou. Do ponto de vista das suas características, todas elas partilham algumas semelhanças (e.g., situam-se em contextos com características urbanas, e populações variáveis em termos etários), mas também diferenças entre elas aquela que separa as escolas do Grande Centro das escolas da periferia, estas últimas partilhando algumas características ruralizadas no ambiente circundante (e.g., construções menos urbanizadas e populações mais envelhecidas).

Os contatos foram agilizados formalmente através de correio eletrónico e/ou contato telefónico, com o cuidado de explicar a pesquisa e de marcar reuniões prévias (geralmente com alguém da Direção da escola ou até mesmo o/a Diretor/a), para clarificar objetivos e questões éticas, bem como tratar de questões logísticas em relação à realização dos GFD. Houve algumas recusas das escolas por diversos motivos (nomeadamente, pelo excesso de solicitação para participação em estudos) mas, na grande maioria, todas aceitaram participar. Também dentro de uma consideração ética, optou-se ainda por tornar anónimas todas as escolas e todos os sujeitos da investigação, conferindo-lhes nomes fictícios (ainda que o anonimato entre os elementos dos GFD não seja possível<sup>12</sup>).

A entrada na escola fez-se num misto de “estranheza/familiaridade” já teorizado por outros/as autores/as (cf. Silva, 2004; 2011). Produzir “estranheza”, “distanciamento”, foi aqui essencial para poder aceder a aspetos da realidade que olhares mais familiares poderiam negligenciar. Neste meu “regresso à escola”, não posso deixar de reparar como, mudando a aparência, a escola ainda preserva certos aspetos, lógicas e dinâmicas intactas como se de características universais se tratasse (Canário, 2005). Como refere Erickson, “o trabalho de campo no ensino, através do seu inerente carácter reflexivo, ajuda, aos investigadores e aos

---

<sup>12</sup> Para se compreender como é problemático expôr o nome das instituições, menciona-se, a título de exemplo, toda a polémica em torno da exclusão de alunos/as homossexuais no Colégio Militar em 2016, cuja denúncia numa reportagem do jornal “Observador”, levou a inquéritos internos à instituição culminando com a autodemissão do Chefe de Estado-maior do Exército Português. Ver o link em: <http://observador.pt/especiais/vida-no-colegio-militar-parece-um-big-brother/>

docentes, a fazer com que o familiar se torne estranho e novamente interessante” (1989, p. 201), e, por isso, não posso deixar de destacar o meu estranhamento com a ida à minha própria ex-escola secundária.

O encontro com a Direção é basilar para o desenvolvimento da pesquisa, sendo essencial ter uma postura cuidada, que respeite o contexto, e que motive o envolvimento da escola. É através destes encontros que se legitima (ou não) a própria investigação e o seu decurso acabando por revelar como são os próprios sujeitos no local que tem *a faca e o queijo na mão* (Ferreira, 2004). Para estas reuniões geralmente ia vestido de forma um pouco mais formal, como sugerem outros autores (cf. McCormack, 2012). Pode parecer uma futilidade, mas a *dimensão performativa* e a *adequação entre “hábitos”/habitus* é essencial para a legitimação do nosso trabalho.

Não posso deixar de referir que o “eu” que aparece é um “eu” individual, sem dúvida, mas é também um “eu” académico, nunca me podendo desvincular do facto de, de modo direto ou indireto, ir em representação da Faculdade. Por isso, para além de me apresentar e de explicar o que estava a fazer no momento, a minha preocupação central era explicar a pesquisa: qual o tema, quais os objetivos e a sua utilidade a vários níveis (para mim, para a escola, para a sociedade). Logo de seguida, dirigia-me a questões mais práticas, explicitando a necessidade de formação dos grupos de discussão, apenas indicando três critérios: i) serem jovens e professores/as do ensino secundário; ii) serem grupos mistos (i.e., de ambos os sexos) e iii) indicações sobre o número mínimo e máximo de elementos que, segundo a recomendação feita por uma grande parte da literatura oscilava, entre os 5 e os 10 elementos (cf. Bloor, *et al.*, 2001). Depois, a organização dos grupos ficava a cargo do/a Diretor de Turma que organizava os grupos pelos seus próprios critérios. Este procedimento aconteceu, de modo muito semelhante, em todas as escolas envolvidas na pesquisa.

Apesar de ser um momento de alguma tensão (sobretudo para iniciantes), há que ter um sentido de “escuta ativa” (Correia, 1998) para apresentar a pesquisa e compreender as respostas à mesma. A existência de documentação é essencial como um elemento comprovativo desta relação iniciada a partir da investigação. Ela não só acorda direitos e deveres entre os dois elementos, como prova também que a pesquisa não é um embuste. Apresentavam-se, geralmente, dois documentos previamente produzidos: um *protocolo de colaboração* e um *protocolo de recolha de dados*, sendo que, geralmente, as escolas aceitavam participar de imediato e o Diretor os assinava *in locu*.

A responsabilidade em relação à constituição dos GDF passava, geralmente, para um/a professor responsável (geralmente, o/a Diretor/a de Turma) que tinha como função escolher o grupo de jovens participantes e/ou o grupo de professores/as assim como enviar um pedido de autorização ao(s)/à(s) encarregado(s)/a(s) de educação. Em termos logísticos, esse/a professor/a abdicava de uma aula (50 minutos) para a realização dos GDF (em algumas escolas, verifica-se a existência de aulas de 90 minutos também). Por causa desta questão, os/as alunos/as do 12º ano não foram envolvidos/os (ou os/as próprios/as professores/as automaticamente preferiam convocar alunos/as de 10º ou 11º anos).

Apesar de ser mais fácil e prático, não se pode deixar de referir como esse processo acabava por produzir alguma seletividade na população participante; por exemplo, por causa da ligação com a temática, e para justificar a sua participação, os/as professores/as procuravam envolver geralmente as turmas da área das humanidades (Filosofia, Psicologia etc.), em detrimento de outras, onde, porventura, fosse mais interessante discutir sexualidade. Ora, de certa forma, isso também condicionara os/as participantes *ao nível do sexo biológico*, uma vez que essas turmas são mais preenchidas por sujeitos do sexo feminino, limitando assim a garantia de uma participação o mais equitativa possível de ambos os sexos), e *ao nível das atitudes*: raparigas ou jovens de Humanidades tendem a ser menos homofóbicas (Pais, 1998). Ainda assim, conseguiu-se um grande equilíbrio entre rapazes e raparigas, pelo menos nos grupos de jovens.

Os/As próprios/as professores/as, geralmente, indicavam uma turma que, segundo eles/as, tinha um “bom comportamento”, o que densificava a seletividade da população participante. Contudo, ser da mesma turma foi uma característica primordial em termos de pragmatismo no que se refere às dificuldades apontadas pela literatura em relação à formação dos GDF. Um dos efeitos é que se tratou de grupos “pré-existentes” que reduzem a necessidade de proteger dos/as outros/as participantes o anonimato, exigem menos planos de recrutamento e reduzem, à partida, a possibilidade de atrito (Bloor, *et al*, 2001: 23).

Quanto ao GDF dos/as professores/as, foi um pouco mais complicado conciliar horários para constituir grupos tal a azáfama dos/as professores/as – daí a discrepância em termos de número entre os GDF dos/as alunos/as (36) e os GDF dos/as professores/as (14). Ainda assim, houve uma preocupação em diversificar idades e cursos. Assim, em termos de população participante obteve-se 36 GDF com 351 jovens estudantes (171 rapazes e 180 raparigas) e 14 GDF com 75 professores/as (24 homens e 51 mulheres). A investigação

ocorreu em três momentos diferentes, correspondentes a cada ano letivo: 2015/2016; 2016/2017; 2017/2018, de acordo com as possibilidades e também a quantidade de dados que se achou conveniente e significativa.

## **2.5. O desenvolvimento das sessões de grupos de discussão focalizada**

Os lugares preferenciais onde os GDFs tiveram lugar eram, obviamente, as salas de aula. Apesar de não serem espaços propriamente *neutros*, eram espaços familiares de *conforto* para todos/as, possibilitando discursos mais abertos e fluidos. Todas as salas de aula onde a pesquisa aconteceu tinham condições básicas (e.g., computador de mesa, um retroprojektor, mesas e cadeiras), não havendo problemas técnicos maiores. A minha apresentação ao grupo era composta por três dados: o meu nome e apelido, as minhas afiliações académicas, o tópico da minha pesquisa e as minhas intenções com os dados. Após a apresentação, procedia-se a uma explicitação mais específica sobre os GDFs, o que englobara algumas considerações éticas, típicas deste tipo de estudo, nomeadamente:

- i) *Garantia do anonimato fora do grupo*, individual (de cada um/a) e institucional (da escola);
- ii) *Confidencialidade dos dados* (ou seja, garantia-se que estes não seriam utilizados para outros fins que não os de análise e apresentação académica);
- iii) *Hipótese de recusar participar*, sair e/ou não responder;
- iv) *Possibilidade de estarem à vontade*, darem as respostas mais sinceras possíveis (não se limitando, contudo, a respostas monossilábicas, e dentro do respeito pelos outros e as suas opiniões) e de não existirem “respostas corretas”.

Durante a explicitação de algumas questões éticas, procedia-se à passagem dos pedidos individuais de autorização dos dados para cada um/a assinar (se assim entendessem, claro) que eram recolhidos de imediato. Geralmente, os/as professores/as davam-me os pedidos de autorização devidamente assinados pelos/as jovens e ficavam com uma cópia para si. Por causa da questão dos tabus sobre sexualidade, por vezes, era pedido ao/à professor/a responsável para ficar e participar (ou, às vezes, ele/a próprio/a ficava). Embora seja desaconselhável a participação de um/a adulto/a neste tipo de grupos com jovens,

nomeadamente por dissuadir a expressão de determinadas opiniões ou questões, teve bastante utilidade, servindo, o/a professor/a, inclusive, como um/a moderador/a que, pelo facto de conhecer o grupo previamente, e melhor de que os/as investigadores/as, podia de alguma forma ir coordenando comportamentos, dar confiança aos/às jovens para participarem e até colocar questões de incitação a estudantes específicos.

Durante as sessões, desempenhei funções simultâneas de *investigador*, mas também de *moderador e de facilitador* e, sempre que possível, um/a outro/a investigador/a (do sexo feminino para reduzir eventuais estereótipos sexuais), tinha como função registar comportamentos não-verbais e fazer outras observações. A figura do/a “observador/a”, aliás, foi crucial pois permitiu recolher informação sobre o comportamento não-verbal de todos/as enquanto o moderador estava comprometido a dinamizar a conversação. A “observação” tem, pois, um papel crucial aqui para dar conta de situações e acontecimentos relevantes para a pesquisa (Silva, 2011). Depois de explicitar e recolher a documentação, perguntava se poderia iniciar o vídeo e a gravação de áudio/vídeo, pedindo atenção.

Após a exibição do vídeo, era muito importante ligar o gravador de áudio e pedir o nome dos/as participantes. Este processo é referenciado como crítico para a transcrição na medida em que, caso não haja uma versão de vídeo dos GDF, é preciso saber quem disse o quê. Também se perguntava outras perguntas como idade, ou o que gostariam de seguir profissionalmente (curso, profissão). Em relação aos professores/as perguntava-se também o ano e área que lecionavam. Houve GDFs em que houve quebra-gelo, outros em que não, por razões de limitação temporal, ainda que esses dados não sejam motivo de uma análise mais aprofundada. Logo de seguida, iniciava-se o GDF com uma tarefa que era em si mesma um quebra-gelo pois “permite aos membros do grupo tratar a ocasião de uma forma profissional e perder qualquer autoconsciência inicial da tarefa em mãos” (Bloor, *et al*, 2001: 47)<sup>13</sup>.

Embora existissem tópicos pré-estabelecidos e algumas perguntas-padrão, o objetivo era apenas estabelecer uma conversa informal, descontraída, entre todos/as, criando condições

---

<sup>13</sup> Um dos quebra-gelos mais utilizados consistia em desenharem um objeto que os representasse numa folha de papel (quer as folhas, quer a caneta, eram levadas por mim), no período máximo de 2-3 minutos. Depois de todos/as terem desenhado, trocava-se propositadamente os desenhos, e pedia-se para cada um/a mostrar o objeto que lhe tinha calhado, procurando adivinhar quem o desenhou a partir dos seus conhecimentos entre o objeto e a pessoa, seguindo geralmente uma determinada ordem de colocação nos lugares. Tal quebra-gelo foi essencial para tornar toda a gente mais apta para participar, a partir das possibilidades de paródia que daí poderiam surgir.

para que cada um/a, mesmo num momento intrusivo e potencialmente tenso, pudesse dar as suas opiniões mais “sinceras”. Não se ignorando as *hierarquias da discursividade* (de que os/as investigadores/as detêm algum poder, nomeadamente de condução), procurou-se ao máximo contorná-las, que ao nível da minha *posição e postura* durante os GDF (sempre que possível ingressava o grupo de jovens, com uma preocupação de dispor os grupos em círculo), quer ainda ao nível da *linguagem*, evitando um discurso mais académico e, por vezes, utilizando alguma gíria associada ao universo juvenil (esta última evitada, claro, nos GDF de professores/as).

Interessa reconhecer algumas mudanças nas formas como os GDF eram conduzidos. Numa fase inicial do trabalho de pesquisa eram dinamizados de modo minimal, seguindo o guião, mas ao longo do tempo foram-se introduzindo duas dinâmicas para tornar mais apelativa a participação: a “fila de opiniões” e o “boião de dúvidas”. A “fila de opiniões” consistia em pedir para cada um/a se levantar e organizar aleatoriamente uma fila indiana. Lia-se um conjunto de 10 afirmações e pedia-se para se posicionar consoante a sua opinião (“concordo”, “discordo”, “não tenho uma opinião formada”). Voltando aos lugares, finalizava-se com a atividade do “boião de dúvidas” onde se pedia para cada um/a, num papelzinho distribuído no momento, escrevesse uma dúvida relativamente às questões da orientação sexual (ou um outro tipo de aspeto sobre sexualidade humana) respondendo eu consoante o meu *know-how* formativo<sup>14</sup>, ou pedindo ajuda de alguém do grupo para responder.

Do ponto de vista da dinamização, duas estratégias eram mobilizadas frequentemente. Quando sentia que alguns/mas jovens não falavam (ou, pelo menos, falavam de modo monossilábico), inquiria diretamente a pessoa que me parecia mais calada (*estratégia de indução ao discurso*): «Olha tu, como te chamas? Qual é a tua opinião?». Oferecia assim um

---

<sup>14</sup> As filas de opiniões consistiram no posicionamento ou disposição corporal de cada um/a no espaço da sala de aula de acordo com a sua opinião. Em primeiro lugar, pediu-se para formarem uma “fila indiana” no centro da sala, depois leu-se um conjunto de 10 afirmações sobre a temática central do estudo e depois pediu-se para se posicionarem de acordo com a sua opinião sendo que a minha “esquerda” representaria o “discordo”, a minha direita representaria o “concordo” e a manutenção na fila (ou seja, sem deslocação) “não tenho opinião formada”. Este exercício (que muito se assemelha a uma Escala de Linkert básica em movimento) foi essencial para “obrigar” a participação e à expressão da opinião de cada um/a desvinculando-a da opinião do outro. Ao mesmo tempo, possibilitava uma inquirição mais direta que era mobilizada prontamente. O “boião de dúvidas” era uma atividade operacionalizada no final dos GDF que consistiu na escrita em pequenos pedaços de papel (dados no momento aos/às jovens estudantes) de dúvidas relativas à sexualidade em geral e às questões da orientação sexual em particular de forma anónima. Depois de recolhidos os papéis, colocavam-se num boião (daí o nome), baralhava-se, pedia-se a alguém para retirar um papel, lia-se em voz alta a pergunta e pedia-se a alguém para responder. Trata-se de uma atividade muito utilizada nas ações de formação sobre Educação Sexual e aqui foi fundamental para testar conhecimentos e sondar lacunas.

estímulo para a conversa, ainda que voluntário. Ou então ao contrário: suspendia temporariamente a palavra de alguém que geralmente monopolizava a conversa (*estratégia de silenciamento*): «Rui, não falas mais. Agora quero ouvir x...».

Quando sentia que as respostas estavam, por exemplo, a ser demasiado “politicamente corretas”, procurava contrariar o argumento, invocando um argumentário simulado (*estratégia de incitamento*); quando sentia que as respostas estavam a ser demasiado “homofóbicas”, contrargumentava, desconstruindo o discurso para estimular a discussão (*estratégia de contestação*). Pode haver uma certa objeção a este tipo de estratégias – Foddy (1996), por exemplo, refere que é muito importante não fazer perguntas tendenciosas. Porém, argumenta-se que estas estratégias são preciosas para explorar certos aspetos da conversa ou certificar a validade (ou não) do que é dito – são, aliás, estratégias de triangulação utilizadas em outros estudos (cf. McCormack, 2012) – e que, em última análise, é preciso considerar que não existe neutralidade na colocação de perguntas, mesmo que formuladas em termos mais ou menos asséticos. São estratégias que, muitas vezes, se utiliza nas conversas do senso comum, e mesmo que, apesar de se tratar de uma pesquisa, procurou-se uma espécie de “naturalização” de modo a que as pessoas possam dizer as coisas como se fosse no seu quotidiano (Silva, 2011).

Sempre que possível era importante utilizar-se a gravação em vídeo para gravar os GDF para registar, com exatidão, as expressões faciais, as tonalidades dos discursos, os pequenos olhares e gestos. Por vezes, a gravação em vídeo não era possível – por exemplo, houve uma grande oposição e resistência dos professores/as a serem gravados. No final dos GDF, haveria uma pequena conversa sobre os mesmos (*feedback*) e a pessoa que observara me entregava os registos que serviam para eu integrar na análise dos dados e na transcrição.

Não se pode deixar de referenciar como a aplicação do método foi-se diferenciando à medida que mais e mais GDF foram ocorrendo. Tal diferenciação engloba a minha própria postura: a cada GDF fui ficando menos “nervoso” e mais bem preparado ao ponto de não precisar de levar o roteiro escrito. Ao nível de estrutura, fui também operacionalizando o guião, percebendo quais perguntas abandonar e quais integrar. É óbvio que pode existir uma crítica à falta de homogeneização dos GDFs, mas ressalva-se, desde já, que não houveram mudanças estruturalmente significativas e de que nenhum grupo é exatamente igual a um outro. É uma característica da realidade social que cada grupo tenha a sua própria natureza e dinâmicas (Dias, & Menezes, 2013). O método principal de recolha de dados foram, de facto,

os GDFs. Porém, achou-se importante escrever algumas notas de terreno sobre a pesquisa. Produziram-se 50 notas de terreno correspondentes a todas as visitas às escolas. As notas de terreno tiveram a vantagem de captar momentos interacionais que foram essenciais para a pesquisa, nomeadamente conversas com professores/as que revelavam informações imprescindíveis que, de outro modo, não seriam acessíveis. A inspiração etnográfica refletiu-se na forma como a descrição da pesquisa é minuciosamente elaborada (Silva, 2011).

## **2.6. Transcrição e análise temática**

Nesta pesquisa, consideram-se “dados” o discurso falado pelos/as participantes, além de, claro, o discurso escrito e transcrito pelo investigador que já é uma reinterpretação do primeiro (Silva, 2011). Os GFD foram gravados e houve a preocupação em os transcrever à medida que eram elaborados, para não perder detalhes na sua descrição e para não correr o risco de acumular trabalho, que, aliás, é dos problemas endémicos dos GFDs (Bloor, *et al.*, 2001). A única preocupação que houve foi de integrar os registos feitos pelo/a observador/a e as minhas próprias observações de forma a que, aquando da transcrição, certos aspetos não se perdessem pela falta de memória. Numa primeira fase, optou-se por transcrever os dados tal e qual foram ditos, por exemplo, manteve-se interjeições ou inquirições enfáticas (“não é?”). Depois, numa segunda fase, limpam-se algumas expressões redundantes como faltas de perceção (“poderia repetir?”) ou sobreposições de falas.

*Grosso modo*, ouviam-se bem os discursos. Contudo, em alguns GFD houve dificuldades – certas expressões não se conseguem definir muito bem e, às vezes, a correspondência do nome de quem disse o que – e, como tal, se pediu a ajuda a outras pessoas para triangular perceções, como noutras pesquisas (cf. McCormack, 2012). Optou-se por, depois de transcritos os dados, deixar repousá-los durante um certo período, antes da análise propriamente dita. Não se pode deixar de referir que o ato de transcrição não deixa de ser um ato de “traição” (Silva, 2004).

Após a transcrição dos GDFs, era necessário o recurso a um método de análise que permitisse sobretudo organizar e sistematizar uma grande quantidade de dados, sendo essa uma das funções primordiais dos métodos de análise (Boyatzis, 1998). Evidentemente que a escolha do método de análise tem uma certa correspondência com o paradigma ou a ontologia subjacente à pesquisa, mas aqui queria-se, sobretudo, identificar as principais

ideias (aquelas que aparecem mais vezes), de um modo não detalhado, mas ideográfico, sem descurar, obviamente, pormenores mais particulares ou minoritários. A existência e aplicação de um método de análise é também essencial para garantir a validade da pesquisa, pois a minúcia resultante de uma boa análise dos dados permite ultrapassar possíveis vieses dos investigadores/as (Amado, 2014; Braun, & Clarke, 2006).

Achou-se por bem recorrer à análise temática (AT) como um método para “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (Braun, & Clarke, 2006: 79). Partilhando de certos pressupostos com a análise de conteúdo, a AT distingue-se por ser uma forma particular de análise que não se restringe a uma contagem de palavras ou grupos de palavras, mas procura sobretudo o sentido fenomenológico no texto sob a forma de temas e subtemas, i.e., assuntos que se vão discutindo e que são úteis à pesquisa (Braun, & Clarke, 2006).

Não existe uma forma única de fazer análise temática, mas os procedimentos mais concretos para a sua elaboração foram, em grande medida, adotados com inspiração nas propostas de Braun & Clarke (2006; 2014) que se resumem a i) familiarização com os dados; ii) geração dos códigos iniciais; iii) procura de temas e subtemas; iv) revisão de temas e subtemas; v) definição e nomeação dos temas e subtemas vi) produção do relatório final.

De modo muito sucinto: em primeiro lugar, começou-se por ler e reler todos os GDF transcritos, de lés a lés e com alguma profundidade, identificando e sublinhando no texto algumas ideias fortes, e anotando ao lado, numa secção já criada para o efeito no próprio documento – denominada de “codificação” –, algumas possibilidades de temas e subtemas. Desse modo, começou-se a ler essas ideias, entrecruzando vários itens de dados e, desse modo, identificando padrões descritivos que permitissem constituir os primeiros temas centrais (Boyatzis, 1998). Depois, procurou-se preencher cada tema e subtema proposto com o máximo de dados/excertos possíveis que pudessem ser representativos, averiguando assim a pertinência dos próprios temas e subtemas. Este processo não se tratou de uma mera leitura flutuante (Bardin, 2011), mas de um processo exaustivo que exigiu tempo e concentração.

Em relação aos temas e subtemas, é de realçar que este processo é marcado por alguma subjetividade, competindo ao/à investigador/a a decisão derradeira sobre a constituição de cada um, a sua definição e o que se inclui ou se exclui nele. Como referem as próprias Braun e Clarke (2006), é falsa a ideia que os temas emirjam espontaneamente dos dados como “essências da natureza”. A sua constituição obedece já a interesses do/a investigador/a e

objetivos de pesquisa. Mas também não significa que se negligencie na análise a emergência de discursos díspares que não tenham sido antecipados.

Em suma, a constituição dos temas e subtemas obedeceu simultaneamente a uma lógica dedutiva e indutiva. Não se impôs nenhum limite sobre o número de temas e subtemas, mas procurou-se que o seu número fosse ao mesmo tempo sucinto e substancial. Não se pode deixar de realçar uma pesquisa de Guest, *et al.* (2017) em que os autores concluem que bastam 3 GDF para se chegar a um número significativo de temas e subtemas. De seguida, apresenta-se que um quadro dos temas e subtemas quer dos grupos de jovens, quer do grupo de professores/as:

**Quadro 2: Quadro dos subtemas relativos às perspetivas e experiências de ES dos/as estudantes**

Subtemas	Tema	
	Modos de funcionamento da Educação Sexual nas escolas: geral	
<p><b>Subtema 01</b> Experiências de Educação Sexual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Existência</b></li> <li>• Desnívelamento de experiências consoante i) o nível de ensino e ii) contextos escolares</li> <li>• Sexualidade nas aulas vs. Educação Sexual como unidade curricular</li> <li>• <b>Natureza (descrição)</b></li> <li>• <b>Temas/conteúdos dominantes:</b> doenças sexualmente transmissíveis, violência no namoro</li> <li>• <b>Formato/estratégias:</b> aulas teóricas e expositivas</li> <li>• <b>Intervenientes:</b> entidades externas (enfermeiros/as, associações)</li> <li>• <b>Papéis:</b> estudantes ouvintes, professores/as como facilitadores/as</li> </ul>	
<p><b>Subtema 02</b> Sentidos e perspetivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atribuição de sentido e relevância</b> Relevância / curiosidade</li> </ul>	
	<p><b>Aspetos positivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de conhecimentos</li> <li>• Utilidade para os/as jovens, sobretudo em termos de prevenção da gravidez</li> </ul>	<p><b>Aspetos críticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetição de temas</li> <li>• Aulas demasiado teóricas/expositivas</li> <li>• Abordagens frias/clínicas</li> <li>• Impreparação dos/as professores/as (e de alguns/algumas técnicos/as)</li> <li>• Pouco envolvimento e participação dos/as jovens</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às culturas juvenis</li> </ul>
<b>Subtema 03</b> <b>Sugestões de melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação de temas</li> <li>• Aposta em aprendizagens mais ativas/experienciais</li> <li>• Abordagens mais atrativas</li> <li>• Formação dos/as professores/as</li> <li>• Mais envolvimento e participação dos/as jovens na dinamização das sessões</li> </ul>	
<b>Modos de funcionamento da Educação Sexual nas escolas: a dimensão da diversidade sexual</b>		
<b>Subtema 01</b> <b>Experiências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Existência</b></li> <li>• Quase inexistente (alguns/mas referem ter falado)</li> <li>• <b>Natureza</b></li> <li>• Remissão à biologia (e.g., documentário sobre comportamento homossexual nos animais)</li> </ul>	
<b>Subtema 02</b> <b>Atitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atitudes positivas</b></li> <li>• Ter conhecimentos</li> <li>• Ajudar jovens LGBTQ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dificuldades/obstáculos</b></li> <li>• Assunto-tabu (professores/as).</li> <li>• Pais em casa</li> </ul>

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

**Quadro 3: Quadro dos subtemas relativos às perspetivas e experiências de ES dos/as professores/as**

Subtemas	Tema	
	Modos de funcionamento da Educação Sexual nas escolas: geral	
<b>Subtema 01</b> <b>Experiências de Educação Sexual (descrição)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dinamização/Envolvimento</b></li> <li>• Envolvimento e investimentos diversos</li> <li>• Tendência para envolver os/as professores/as de Biologia ou a comunidade envolvente ligada à área da saúde</li> <li>• <b>Natureza (descrição)</b></li> <li>• <b>Temas/conteúdos:</b> doenças sexualmente transmissíveis</li> <li>• <b>Formato/estratégias:</b> convite a entidades externas (enfermeiros/as, associações)</li> <li>• <b>Papéis:</b> estudantes ouvintes, professores/as como responsáveis</li> </ul>	
<b>Subtema 02</b> <b>Sentidos e perspetivas</b>	<b>Facilitadores para o envolvimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade / obrigatoriedade legal</li> </ul>	<b>Dificuldades/obstáculos de implementação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medos dos/as encarregados de educação e colegas / Má interpretação</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da importância social</li> <li>• Predisposição</li> <li>• Articulação com os diferentes agentes (inclusive Direção)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na abordagem do tema / falta de diretrizes / falta de formação</li> <li>• Falta de jeito pessoal</li> <li>• Garantia de interdisciplinaridade</li> <li>• Tempo e recursos</li> <li>• Pouco envolvimento e participação de colegas / resistência</li> </ul>
<b><u>Subtema 03</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões de melhoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restruturação da lei / saúde</li> <li>• Estímulo do envolvimento de todos/as (colegas e pais)</li> <li>• Aumento da Formação disponível (quantidade e qualidade)</li> </ul>	
<b>Modos de funcionamento da Educação Sexual nas escolas: a dimensão da diversidade sexual</b>		
<b><u>Subtema 01</u></b> <b>Experiências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Existência</b></li> <li>• Quase inexistente</li> </ul>	
<b><u>Subtema 02</u></b> <b>Atitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atitudes positivas</b></li> <li>• Reconhecimento do tema / importância / estereótipos e preconceitos</li> <li>• Ajudar jovens LGBTQ</li> <li>• Privatização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dificuldades/obstáculos</b></li> <li>• Medos dos/as encarregados de educação e colegas / Má interpretação</li> <li>• Medo de serem homossexualizados</li> <li>• Dificuldades na abordagem do tema / falta de diretrizes / falta de formação</li> <li>• Medo da acusação de serem ideológicos</li> <li>• Adequação a idades / falta de diretivas</li> </ul>

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

A lógica de obtenção dos temas e subtemas foi, simultaneamente, dedutiva e indutiva. Há, pois, uma ligação com o roteiro, e, simultaneamente, outros subtemas emergiram de forma exponencial. Na apresentação dos resultados, não se apresentam os temas e subtemas de forma separada da discussão, mas articulam-se as principais ideias encontradas com a discussão que se pretende fazer.

## **2.7. Considerações e dilemas éticos**

Não se pode negligenciar o papel da ética na pesquisa sobretudo no campo da educação em que o trabalho *para e com* pessoas é essencial. Ao longo desta pesquisa, houve dilemas

éticos antes, durante e depois da aplicação do método. No início, as preocupações éticas centraram-se ao nível da manutenção do anonimato e da confidencialidade. Salienta-se que, quando se refere o anonimato, está-se a falar de uma forma genérica já que o anonimato ao nível dos GDF é impossível: no limite, todos os membros de cada grupo sabem quem disse o quê, sendo impossível o anonimato total. Porém, do ponto de vista genérico, manteve-se o anonimato, tendo-se a preocupação de modificar os nomes de todos participantes, de todas as instituições escolares e também de apagar/mudar todas as referências discursivas que pudessem indicar a identificação de cada um/a. Ao nível dos/as participantes, mudaram-se os nomes para nomes aleatórios. Ao nível das instituições optou-se pelo nome de cores – como fez Maria do Mar Pereira (2012) na sua etnografia em escolas – também aleatórias. Manteve-se a confidencialidade dos dados a um nível máximo. As únicas pessoas que ouviram os áudios e assistiram aos vídeos foram eu e, em casos excepcionais, as minhas orientadoras e quem transcreveu alguns dos GDF.

Os pedidos de autorização, quer às instituições, quer aos/às participantes, são também um exercício ético formal indispensável de forma a legitimar um processo de investigação que é de si uma intrusão (Ferreira, 2004; Silva, 2004; Silva, 2011). O pedido de autorização aos pais/mães e restantes encarregados/as de educação é um reconhecimento da sua autoridade perante os/as filhos/as. De destacar aqui o facto de as crianças e os/as jovens ficarem mais expostos a processos de intrusão sem justificação (Ferreira, 2004; Renold, 2005).

Durante os GDF algumas questões éticas mostraram-se particularmente relevantes: os esclarecimentos iniciais em relação à participação voluntária e a possibilidade de recusa a qualquer momento da investigação, os pedidos de respeito pela opinião dos outros, em particular as mais divergentes, etc. No final dos GDF, uma das maiores preocupações éticas diz respeito à devolução dos dados. Assim, ofereci a possibilidade de acederem às transcrições dos GDF assim como aos produtos finais da pesquisa se assim o entendessem.

Também ao nível da escrita existem aspetos éticos em ter consideração. Como refere Sofia Marques da Silva (2011), a forma como se escreve sobre outros exige também aspetos éticos. Como o processo de escrita exige já por si determinados critérios éticos procurou-se um certo cuidado, sobretudo na parte de interpretação dos dados. Teve-se o cuidado de, por exemplo, evitar expressões como “nunca”, “sempre”, etc., ou expressões que induzem facilmente em erro o/a leitor/a (e.g., “todos”). Se se diz, por exemplo, “muitos/as jovens” é porque os dados revelam que alguns jovens revelam um determinado sentido, não se

ocultando que outros/as pensam de modo diferente. É preciso ter em consideração as consequências não só das inferências a partir da escrita e dos resultados, assim como das reapropriações ideológicas do estudo (Charlot, 2006). Por fim, a explicitação detalhada de todas as escolhas metodológicas, de modo detalhado e exaustivo, tem ainda o ônus de demonstrar a transparência do próprio estudo, um critério ético precioso que contribui para certificar, quer o valor heurístico da pesquisa, quer o seu caráter científico.

Uma das interpelações críticas mais comuns aos estudos (exclusivamente) qualitativos é a questão da “generalização”. Ora, seguindo o quadro proposto por João Amado (2014: 358), em que esta estabelece diferenças fundamentais entre paradigmas hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo, importa, desde logo, referir que neste último não se pode falar em “generalização”, mas sim em transferibilidade. A própria generalização num estudo quantitativo é duvidosa, já que, no limite dos limites, é virtualmente impossível aceder a uma população total. Como diz Rodrigues (1992), a transferibilidade caracteriza-se pelo

“reconhecimento da semelhança entre objetos e questões dentro e fora do contexto, permanecendo sensível à variação natural dos fenómenos e reconhecendo que a verdade se encontra tanto no geral e no típico, como no particular e no atípico. Nesta perspetiva, a generalização procede antes caso a caso, correspondendo a uma transferência para um caso semelhante e não para uma população, raramente assumindo a forma de previsões, mas frequentemente ou geralmente conduzindo a expectativas” (p. 39).

Importa aqui destacar também própria natureza específica do método. Com os GDF não se pretende chegar a dados totais sobre a realidade, mas sim a dados que resultam das interações complexas entre diversos tipos de protagonistas sendo esse o caráter distintivo deste método. O objetivo foi promover uma discussão, envolvendo necessariamente diferentes perspetivas, e a “verdade” está exatamente na dinâmica inerente aos modos de mobilizar essas diferentes perspetivas. Os GDF são um método da complexidade e do antagónico por si; assim, deve ler-se os dados desta investigação como uma discussão que se vai fazendo. Significa isto que a verdade não é aquilo que se diz, mas aquela que foi produzido nas condições que se possibilitou dizer-se (Bourdieu, 2004); é esta apresentação e discussão que agora se iniciará nos capítulos seguintes.

### **Parte III**

#### **As perspectivas de estudantes e professores/as**

### Capítulo 3. Os modos de funcionamento da Educação Sexual: desorientações sexuais entre a lei e o vivido?

*“As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.” (Louro, 1997: 131).*

Era um dos objetivos tentar compreender até que ponto a ES estava (ou não) a ser operacionalizada nas escolas, incluindo a abordagem ao próprio tópico da orientação sexual. No que respeita à Educação Sexual, como um todo, foi muito interessante constatar que, ainda que alguns e algumas jovens tivessem tido aulas formais de ES (ou experiências ligadas a ela) e que muitos reconheçam a sua importância, sobretudo ao nível da transmissão de informações, não deixam de tecer um conjunto de considerações críticas a alguns aspetos da ES, o que aqui se pode designar como um *“discurso de descontentamento”*. Muitos/as jovens apontam a discrepância entre aquilo que é o *conteúdo* da ES e os seus conhecimentos sobre a sexualidade. Outros denunciam as abordagens demasiado técnicas e enfadonhas das formações neste âmbito. Enfim, sendo o discurso juvenil marcado sobretudo pela *heterogeneidade* (Rocha, & Duarte, 2010), é possível perspetivar dois discursos em constante interação: um *discurso de reconhecimento* e um *discurso de descontentamento*, devendo ser este último compreendido – não só, mas sobretudo – como o resultado, direto ou indireto, da discrepância entre aquilo que são as *culturas sexuais de jovens* e a formulação institucional atual da ES como, aliás, tem teorizado e defendido outros/as autores/as (Allen, 2011; 2017; Fonseca, & Simões, 2015)<sup>15</sup>.

Como salienta Allen (2011), toda a história da ES é a história de um movimento que se alicerça numa compreensão adulta sobre a sexualidade juvenil. A ES é pensada, estruturada, determinada e implementada *à priori* por decisores políticos (necessariamente adultos) que decidem o que é melhor para os/as jovens. Ainda que nestas formulações institucionais, em teoria, se tenha em consideração conhecimentos sobre as culturas juvenis, não deixa de se

---

<sup>15</sup> Define-se “culturas sexuais” como “os vários modos de como o conhecimento sexual é construído, como os valores sexuais e normas são desafiados, como o sexo é retratado, falado e «feito»” (Attwood, & Smith, 2011: 237). As culturas sexuais de jovens referem-se, pois, aos modos como os jovens produzem e reproduzem identidades e práticas de género e sexuais (Fonseca, & Simões, 2015).

partir de um pressuposto adulto sobre o que é melhor para os/as jovens, ao nível dos conteúdos e das abordagens, aplicando-se a ES numa lógica *top down* (Rocha & Duarte, 2015; Rocha, Leal, Duarte, 2016; Santos, 2015), e reservando aos/às jovens o estatuto de «sujeitos menores», o que, desde logo, é revelador do paradoxo de “uma legislação que procura proteger a juventude que existe [e], por outro lado, a visão de que a juventude constitui um problema” (Silva, 2011, p. 38), dinamitando assim qualquer possibilidade de mudança.

Ultimamente, uma maior ênfase àquilo que se pode chamar “*student voice*” veio a interrogar os lugares de ausência de fala dos sujeitos juvenis, crítica essa que se estendeu também à ES. É óbvio que qualquer tentativa de enfatizar as vozes dos/as jovens tem que lidar com um conjunto alargado de outras críticas que vão desde a incapacidade destes/as em tomarem decisões conscientes sobre o seu corpo e sobre a sua sexualidade – particularmente problemáticas em questões tão polémicas como a maioridade para as relações afetivas-sexuais ou a gravidez adolescente –, processos de opressão que essas vozes podem implicar – na medida em que os/as jovens também discriminam certos grupos (e. g., outros/as jovens LGBTQ) –, até aos perigos de algum relativismo se se deixa completamente nas mãos de jovens o próprio funcionamento da ES (Pais, 2012)<sup>16</sup>. Mas é importante não esquecer a importância de interrogar os sujeitos que, em certo sentido, direta ou indiretamente, são o público-alvo das ações. Ora, se o objetivo da ES é transmitir *conhecimento*, mas não há *reconhecimento*, não será preciso interrogar os modos de funcionamento da ES?

### **3.1. Perspetivas e experiências de ES de jovens estudantes: entre o reconhecimento e o descontentamento**

Auscultando os/as jovens da pesquisa foi possível então, aceder ao reconhecimento da importância da ES por parte de muitos/as deles/as, o que inclui as questões da diversidade sexual – *discurso de reconhecimento*. Para muitos/as, a ES é muito importante ao nível da transmissão de informação sobre métodos contraceptivos, prevenção de doenças sexualmente

---

<sup>16</sup> Talvez seja importante relembrar aqui que quando se fala de «jovens» fala-se de uma categoria que comporta diversos segmentos etários cuja injunção não deixa de ser problemática, por exemplo, um indivíduo de 29 pode ser considerado “jovem” tal como um indivíduo de 10, mas para muitos de nós há diferenças significativas entre os indivíduos a vários níveis (social, laboral, etc.) que não podem ser ignoradas (Silva, 2011).

transmissíveis ou informações sobre aborto ou homossexualidade. Por outro lado, não se deixam de auscultar algumas críticas sendo as mais comuns aqueles que dizem respeito à discrepância entre os seus conhecimentos e o que é dado na ES, o caráter demasiado clínico e tecnicista das abordagens ou a repetição das temáticas, e a incapacidade da escola em acompanhar os seus ritmos – *discurso de descontentamento*.

Ao nível das experiências de ES, é preciso considerar que muitos/as jovens já tiveram (ou estão a ter) experiências de ES nas suas escolas. Em algumas escolas pesquisadas, alguns e algumas jovens referiram que já falaram de tópicos relacionados com diversidade sexual e numa noutras escolas, a minha própria presença foi aproveitada para abordar tópicos não só sobre diversidade sexual, mas sobre Educação Sexual como um todo. Na verdade, verifica-se que há uma grande discrepância de experiências, que se torna ainda mais complexa tendo em conta que cada jovem dos GDFs passou por diferentes turmas e diferentes escolas, gerando-se discursos muito diversos:

“Facilitador: - Em relação à questão da Educação Sexual. Eu não sei se vocês tiveram algum tipo de palestras, atividades em relação à Educação Sexual...?”

Ivo: - Não, nada!

Telma [pergunta]: - Nesta escola? Nunca?

Ivo: - Não, só tive na primária.

Luís: - Ah! Como assim nunca tiveram? Eu já tive! Eu tenho DPS [Desenvolvimento Pessoal e Social].

Inês: - Eu, se tive, foi para aí uma [aula].

Rita: - Eu também já tive.

Ivo: - Nunca tive mesmo aulas de Educação Sexual. Aqui se tive foi para aí uma, mas foi um dos professores a dar.

Rita: - Eu tive um ano letivo inteiro.

Luís: - Eu tive em DPS.

Facilitador: - Pessoal e Social?

Luís: - Sim!

Ivo: - De resto nunca houve assim uma palestra...

Luís: - Até veio lá uma enfermeira e tudo!

Ivo: - Sim, também foi.” (GDF1, Escola Amarela).

Através da pesquisa, foi possível perceber que alguns e algumas jovens já tiveram ES (em diferentes modalidades que envolvem não só aulas propriamente ditas, mas palestras ou

formações dinamizadas por outros/as profissionais), mas também existem outros/as jovens que nunca tiveram aulas de ES, o que nos leva a uma inquirição colocada por Sofia Santos, Laura Fonseca e Helena Costa Araújo, relativa “(...) à questão da importância e do status da Educação Sexual dentro do currículo nacional. Desde que foi implementada como uma disciplina obrigatória em 2010, este não reconhecimento dos jovens significa que as iniciativas de ensinar a sexualidade em outros tópicos da escola como as ciências, durante os anos de formação, não são percebidas como práticas de Educação Sexual.” (2012, p. 36), gerando discursos discrepantes.

Apesar das descoincidências, a investigação tem demonstrado que a ES nas escolas portuguesas está a funcionar na carga horária definida pela lei como seria suposto (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro, & Leal, 2014). Nesta pesquisa, é também possível verificar que, segundo os/as jovens, uma boa parte já teve aulas de ES. A questão que se coloca é: o que acham eles/as sobre elas? Ora, o que emerge é um discurso crítico de descontentamento dirige-se à *natureza dos conteúdos* (e.g., os temas) e às *abordagens ou estratégias*. Os conteúdos ou são antiquados ou deveriam incluir outros temas, e as abordagens/estratégias ou são tecnicistas, ou demasiado teóricas:

Cátia: - Veio [a enfermeira] e começou a falar sobre o uso de preservativo nas relações sexuais, mas tipo, nós já sabemos isso.

Joana: - As pessoas que dão a ES têm que saber como se dá a ES, o que nem sempre acontece. Porque se é para dar o que damos em Ciências, já temos, já sabemos, e o que acontece é isso: é mais do mesmo. Dão o que damos em Ciências, a anatomia, os órgãos e isso.

Artur: - É uma perda de tempo!

Cátia: - Tudo depende das pessoas: se forem sérias, tudo bem, senão...” (GDF1, Escola Laranja).

Muitas vezes também se inquiri o perfil dos/as técnicos/as exigindo-lhes competências e sobretudo seriedade (idoneidade), como o verificado em outros estudos (Rocha, & Duarte, 2010). Muitos/as jovens também consideram os conteúdos da ES demasiado desatualizados para aquilo que são os seus conhecimentos sobre sexualidade. Certos temas como os métodos contraceptivos ou as doenças sexualmente transmissíveis são referenciados como não sendo propriamente uma novidade para estes/as jovens. Outros/as queixam-se não só dos conteúdos, mas sobretudo da forma como eles são abordados: ora numa lógica técnica e

clínica que não tem em consideração o afeto e o prazer sexual inerente à sexualidade, ora numa lógica teórica e transmissiva que não os/as tem, a eles/as próprios/as, em consideração:

“Facilitador: - E quanto à Educação Sexual? Vocês consideram que a ES está a funcionar?”

Inês: - A ES é ridícula simplesmente, porque dizem que podemos fazer muitas perguntas e não sei o quê; mas eu acho que as coisas, pelo menos aqui, acho que são levadas de uma maneira muito ... [pensa]

Amanda: - Infantil...?

Inês: - Também, e ridícula!

Roberto: – Eu acho que *faltam temas*...

Amanda: - Eu acho que *eles falam demasiado e de uma maneira demasiado técnica*: eles estão ali a tentar explicar as coisas e nós estamos ali a não perceber nada... Eles têm que perceber que estão a falar com adolescentes; muitos deles já iniciaram a sua atividade sexual e, portanto, tem que falar de uma maneira mais direita, mais [pensa] ...

Inês: - Aberta...

Mariana: - Mais calorosa, mais calorosa!

Amanda: - Mas por outro lado, eles ... [não termina], é complicado. Houve, por acaso, uma palestra que houve e foi bastante boa em que eles levaram mesmo um dildo e eu pelo menos não sabia que se teria que fazer isto e aquilo e nesse aspeto considero que foi bastante útil, mas acho que eles têm que ser mais abertos e perceber que estão a falar para adolescentes!

Roberto: - Eu acho que faltam temas porque eles só falam em questões de sexo, relações sexuais, e nós no início do ano também temos ES só para inglês ver.

Facilitador: - Alguém aqui falou de infantilidade...?

Inês: - Fui eu. Sim, eu acho que eles deveriam abordar os adolescentes de outra maneira, até de uma maneira mais prática e menos ... [Amanda ajuda] teórica porque isso lá está, acaba por termos que estar ali como se tivéssemos que estar a ter uma palestra sobre outra coisa qualquer.

Mariana: - Uma aula de Ciências! A “dar” o corpo humano...

Inês: - Sim, uma aula de ciências, e não é isso que eles querem supostamente, não é esse o objetivo...” (GDF3, Escola Rosa).

Ora, revela-se aqui como para muitos/as jovens há quase que uma espécie de «infantilização» da ES. Esta infantilização deve ser compreendida na discrepância entre aquilo que são as culturas sexuais dos jovens na escola e as culturas institucionais (e adultas) da escola, e numa lógica em que as culturas juvenis estão em constante rebuliço (cf. Silva, 2011), mas também ao facto das estruturas adultas se encontrarem desatualizadas. Há uma assunção de *desconhecimento* sobre a sexualidade que é colmatada com a exigência de mais *conhecimento*, mas não há, por parte de alguns e algumas jovens, *reconhecimento*, isto é,

sentido – o que interroga, desde logo, a ES nas suas funcionalidades. Não se pode esquecer, porém, o efeito perverso que existe nos grupos mistos em que certos grupos de rapazes se exibem perante raparigas (Phoenix *et al.*, 2003); porém, este discurso de descontentamento não é estritamente masculino, verificando-se queixas também da contraparte feminina: muitas raparigas concordam com os rapazes e criticam a ES.

Ambos denunciam a forma idêntica e sem progressão como a ES está a ser lecionada. Trata-se de, como referia um jovem, “mais do mesmo”. Ao nível dos conteúdos, uma outra crítica diz respeito aos temas, ora relativo à sua *repetição*, ora à sua *falta*. Os tópicos que os jovens mais discutem são os i) métodos contraceptivos, ii) as doenças sexualmente transmissíveis e iii) as questões da violência de género e no namoro, e algumas das temáticas que os jovens gostariam de abordar envolvem i) as relações interpessoais entre rapazes e raparigas, inclusive prazer sexual, ii) a questão do aborto e iii) informações sobre diversidade sexual:

“Monteiro: - Sei lá, uma ida a um salão erótico [risos]

Artur: - Ei lá!

Cátia: - Porque não? Era melhor do que estar a ouvir mais do mesmo!” (GDF1, Escola Laranja).

“Raquel: - Eu acho que às vezes não falamos sobre aquelas coisas mais básicas como relações e isso, não digo só no lado sentimental, mas também sexual. Emoções, prazer... Há muito jovens para os quais essas coisas são muito ...

Telmo [completa]: - Pouco discutidas.

Raquel: - Pouco discutidas, exato.

Ana: - Mas é muito difícil. Não estás a ver a dar aula sobre Kamasutra com os professores que nós temos [risos]” (GDF1, escola Azul).

Quando os/as jovens falam da ES, mesmo em tom crítico, o que parece esperarem dela é que os/as prepare para o início da vida sexual ativa (com ou sem relações afetivas), inclusive com o melhor grau de prazer possível. Há sempre os perigos de uma certa “pressão sexual” (Santos, Silva, & Araújo, 2012) ou de um certo “libertinismo” (Pais, 2012), mas parece claro que existe um tom crítica dirigido à infantilidade da ES que não pode ser negligenciado (Johnson, *et al.*, 2016). Um olhar mais aprofundado não deixa de considerar interessante como muitas das expectativas dos/as jovens face à ES envolvem, direta ou indiretamente, o

*tópico da dinâmica e da satisfação sexual*, esbarrando, contudo, com a posição da instituição adulta.

Um outro tópico que alguns e algumas jovens referiram como querer ver a ser abordado, ainda que reconhecendo a sua constituição como geradora de grandes tabus e discussões, relaciona-se com o tópico da «gravidez» e do «aborto». Não é de negligenciar que esta questão do «aborto» tenha sido muito focada num momento de realização de GDF no final de 2016 onde corria uma notícia<sup>17</sup> sobre uma petição para impedir de se falar em «aborto» no 5º ano de escolaridade o que gerou algum frenesim nacional sobre o tema, e ao qual os/as jovens da pesquisa não eram imunes:

“Jorge: – Eu posso falar disso. Acho que ontem li uma notícia. Há uma petição que está a circular em quem queriam implementar na Educação Sexual do 5º ano a história do aborto e há uma petição contra isso. Não compreendo bem. Se é uma coisa legal... Se é uma coisa que supostamente foi aceite [imediatamente os colegas contestam]

Micaela: - Não! Não é legal, por exemplo, no Brasil.

Catarina: - E aceite?? Meu Deus!

Fred: - Em Portugal? É, é, até às treze semanas [*sic*]!

Micaela: - Eu sou completamente a favor do aborto por diversos motivos. No Brasil não é legal fazer aborto, só se a mulher for violada ou assim. Completamente errado! A maior parte das vezes não se consegue provar que ela foi violada! E o agressor sai em liberdade! E a mulher não vai ter opções para poder abortar porque não foi provado que ela foi violada porque a maior parte das vezes é: “ela quis!”, “foi consentido!” [revira os olhos]

Catarina: - “Já viste as roupas dela? Ela queria!”.

Micaela: - A mulher tem um filho a crescer que não quer. Está a crescer no corpo dela! Ela não quer aquilo!

Catarina: - O problema é que depois não vai amar o filho. Ou filha, a criança.

Fred: - E vai abandoná-la...

Catarina: - Não vai conseguir dar os mesmos carinhos.

Micaela: - Aí e tal, pode dar para a adoção. E se ela não quiser passar pela gravidez? Vai estar 9 meses com aquilo? E outra coisa é: “não quer, não abrisse as pernas!”. O preservativo rompe, a pílula falha. Acontece diversos motivos. Eu sou alérgica à pílula, não posso tomar pílula. Portanto, basta acontecer uma vez...

---

<sup>17</sup><https://www.dn.pt/sociedade/interior/proposta-para-falar-de-aborto-no-5o-ano-da-origem-a-peticao-5552261.html>

Catarina: - Uma mãe que, por exemplo, “fica” violada e não tem poder económico para dar os cuidados todos ao filho, e depois por afeto ao filho não conseguir dar à adoção, a criança não fica em condições!

Micaela: - As pessoas que são contra o aborto só querem saber que a criança nasça; não querem saber se a criança vai ter teto para viver. Não querem saber se a criança vai ter comida. Não querem saber das condições psicológicas da mãe! Só querem que o bebé nasça. Mas depois ‘tão-se completamente a marimbar para o que acontece na vida dessa criança!

Catarina: - Isto é muito importante! Com gravidez que não se quer, a criança nasce sem um pai, fica sem o lado masculino, mas, no entanto, a adoção [de homossexuais] não é permitida porque não tem um lado paterno e um lado materno.

Micaela: - As pessoas são muito chatas. Não querem deixar as mulheres abortar, não querem deixar os gays adotar!

Catarina [ironiza]: - Não querem matar pessoas, vê lá.

Fred: - Querem tudo como era antigamente...

Catarina: - Exato. Porque parecia que estava tudo em ordem.

Micaela: - Esta coisa toda é cristã. Não pode abortar porque está a matar um ser humano – é um conjunto de células, mas ok, é um ser humano –, é uma coisa completamente cristã. A coisa dos gays não poderem casar e as lésbicas também casarem é uma coisa também religiosa, e as pessoas querem meter a sua religião e as pessoas querem incutir a sua religião nos outros [companhia toca].”

(GDF1, Escola Rosa)

Em alguns GDF, o aborto era constituído como um forte tópico de discussão opondo geralmente grupos de jovens com opiniões distintas. Quer de um lado, quer do outro, não deixa de ser interessante como era notória alguma falta de discussão deste tema no âmbito da ES, levando alguns e algumas jovens não só a denunciar alguma hipocrisia decorrente do silêncio sobre o tema – como algo que é legal, mas não se fala –, como também a desejar que este tema seja abordado, em vários GDFs em escolas diferentes. Tal como no estudo de Pais, estas discussões sobre aborto (quando ocorrem) providenciam uma “diversidade de opiniões” (Pais, 2012, p. 53), mas o que está aqui em questão é que este é um tema citado sobre o qual pesa algum desconhecimento dentro dos GDFs. Na verdade, sob o pretexto dos GDFs não raras vezes os/as jovens aproveitavam para dissertar sobre temas polémicos da atualidade que se iniciavam nos direitos de pessoas LGBTQ e acabavam no aborto, no racismo, na eutanásia, enfim, temas que envolvem a contemporaneidade e atravessam a cidadania (Menezes, 2007).

Mas não se discute apenas conteúdos ou temas. Associado às abordagens clínicas dos/as técnicos, também se criticam os métodos mais concretos de transmissão de informação.

Muitos/as criticam o teor maçador das palestras e conferências sobre Educação Sexual que têm lugar nas suas escolas, assim como alertam para os perigos da sua inutilidade prática. Outras vezes parece evidente que muita dessa discrepância tinha que ver com a natureza dos conteúdos, mas também com a adequação da transmissão dos mesmos às diferentes idades ou ciclos:

“Telma: - Ah! Eu também quando andava na primária, no quarto ano, era mesmo uma disciplina, e era com uma enfermeira. Só que tipo, no quarto ano, o que é que aquilo vai ajudar?

Ivo: - Pois, no quarto ano...

Telma: - Acham que precisavam agora? Acham que fazia sentido era agora que são adolescentes, jovens...

Ivo: - Sim! Completamente!

Viviana: - Sim, no quarto ano o que é que eles iam aprender com aquilo?!

Ivo: - Entra por um ouvido sai por outro!

Telma: - Mas era prático! As aulas eram muito práticas.

Viviana: - Mesmo assim para quê no quarto ano? No quarto ano o que é que interessava saber pôr um preservativo ou assim! [risos].

Telma: - Mas é uma coisa que eu aprendi que sei hoje, que foi de lá!

Facilitador: - Ou seja, contribuiu para a vossa formação?

Telma: - Sim, mas se fosse agora era muito melhor!

Viviana: - Mas acho que na adolescência é que as pessoas precisam mais de estar informadas, porque nós irmos ter com a enfermeira, isso provavelmente não vai acontecer; agora se for a enfermeira a vir dar-nos a aula se calhar estamos, assim, mais [apreensivos]; ouvimos e talvez entre. Agora se tivermos uma dúvida, se calhar não vamos à enfermeira da escola, estamos com medo de quem é que possa estar a olhar, e assim se tivermos a aula, de qualquer maneira a gente aprende e ouve.”  
(GDF1, Estudantes, Escola Amarela).

Como na pesquisa de Rocha e Duarte (2010), os/as jovens salientam a necessidade de trazer profissionais à escola, exigindo deles seriedade e competências. Procurando-se saber se existiam meios técnicos ou espaciais para os/as jovens discutirem a sexualidade na escola (não necessariamente dentro da obrigatoriedade da ES), a resposta era quase sempre negativa. Na verdade, a avaliar por aquilo que os/as jovens dizem, parece quase haver uma demissão da escola face à oferta de atividade ou espaços a que os/as jovens possam recorrer para debater sexualidades como aliás parece demonstrar a tese de Mestrado de Nicolas Martins (2017). Quer como na questão do *bullying*, os gabinetes da escola são considerados inúteis, quer por falta de informação sobre a sua existência ou funções, quer por falta de

investimento neles. Numa das minhas primeiras incursões pelas escolas, reparei que existia quase sempre um gabinete chamado “Gabinete do Aluno” que raramente era usado:

“Depois de me mostrar o polivalente, a professora entra num outro edifício e vira à esquerda para um corredor com algumas salas. Depois de me apresentar a sala de informática onde alguns funcionárias limpavam, abre a porta ao lado e mostra-me o Gabinete do Aluno... sem alunos. Explica-me, entretanto: «Este é o gabinete dos alunos, mas quase ninguém o usa. Está sempre vazio.» (NT, 09/11/2016).

Não se ignora o estigma que reside no recurso a estes profissionais, tanto dentro (e.g., gabinetes) ou fora (e.g., centro de saúde) da escola, como os/as jovens fazem questão de salientar. Mas não deixa de ser preocupante como existem espaços na escola que é suposto os/as jovens integrem e dinamizarem, mas isso não acontece na realidade (Martins, 2017).

### **3.2. O tópico da orientação sexual: da relevância aos tabus**

Os discursos dos/as jovens sobre diversidade sexual são muito mais plurais e complexos do que seria suposto. Verifica-se que discursos de aceitação coexistem com discursos mais preconceituosos, e que os discursos dominantes gravitam entre posições mais liberais e posições mais tolerantes sendo ainda possível verificar discursos mais críticos e discursos mais agressivos, porém, mais raros. Na verdade, em muitos casos, são discursos marcados por alguma contradição, caraterizadora das sexualidades contemporâneas (Atkinson, 2002). Esta noção límbica de “contradição” ou “paradoxo” vai ao encontro de outros estudos. Num estudo nacional relativamente recente, ao analisar as atitudes dos/as jovens perante a homossexualidade, Machado Pais (2012) verifica o destacamento de duas posições principais: “[p]or um lado, o reconhecimento de que, em Portugal, o tema ainda constitui tabu. Por outro lado, emerge uma atitude de tolerância – mais vincada entre as raparigas – que, todavia, não se confunde com uma aceitação liberta de preconceitos.” (Pais, 2012, p. 58). No seu estudo sobre ES e diversidade sexual, Laura Fonseca e Ana Raquel Simões (2015) constataam que

(...) muitos/as jovens estão a pensar e vivenciar as suas sexualidades de forma contraditória e dual, no sentido em que, de um lado discutem direitos e liberdades sexuais e de outro reproduzem

costumes familiares, conservadores e moralistas, que confundem e destabilizam o mosaico das sexualidades juvenis conhecidas e dominantes.” (2015, p. 249).

Um aspeto interessante é que a juventude (maioritariamente heterossexual) que aparece nesta pesquisa tem um vasto contacto – indireto (e.g., dos media, internet, redes sociais, etc.) ou direto (e.g., relações pessoais) – com identidades ou, pelo menos, realidades e tópicos LGBT. Não se tratam aqui de jovens propriamente néscios/as em relação à diversidade sexual, apresentando-se esta como um assunto completamente fora do seu conhecimento, pelo contrário: são jovens que revelam ter já experiências de contacto com outros/as jovens LGBT, inclusive nas suas próprias escolas, e para os/as quais, para muitos/as deles/as, as questões da(s) homossexualidade(s) são um tema comum de conversação (Bragg, *et al.* 2018).

Em alguns grupos, alguns jovens identificavam-se mesmo como «L/G/B/T/I», falando abertamente sobre a sua experiência escolar, algo que seria impensável, ou pelo menos mais difícil, há uns anos atrás. Longe desses contactos parecerem dissimulados – ou estrategicamente invocados para “darem um ar” de excecionalismo *gay friendly* –, a verdade é que não se pode assumir que estes/as jovens estão necessariamente a mentir: são contadas coletivamente experiências de contacto com jovens *gays*, jovens lésbicas, jovens bissexuais e, inclusive, até jovens transexuais que, muitas vezes, são mais socialmente estigmatizados/as e esquecidos/as, quer nos estudos LGBT, quer na e pela própria sociedade.

É óbvio que se tratam de jovens de escolas urbanas e de um ciclo escolar – o ensino secundário – suficientemente seletivo dos seus públicos, o que já espartilha a população participante em termos geográficos e de classe social. Mas também é preciso reconhecer as mudanças (políticas, sociais) que foram ocorrendo nos últimos anos em Portugal (e no resto da parte norte ocidental do mundo) em relação às atitudes sociais perante a(s) homossexualidade(s), paredes-meias com as novas formas de visibilidade (e.g., media, internet, etc.), o que impossibilita, entre muitas outras coisas, falar-se deste tema como se fosse necessariamente um tabu.

Neste seguimento, não deixa de ser interessante reparar como, ao contrário do que seria suposto, o facto de alguns e algumas jovens reclamarem como as questões da diversidade sexual nunca ou raramente foram/são abordadas nas suas escolas ser uma constante. Na verdade, a avaliar pelos GDFs, só em duas escolas as questões da diversidade sexual foram abordadas, e, segundo os/as jovens, em termos francamente minimalistas. Alguma

investigação comparativa tem dado conta que os tópicos da orientação sexual, diversidade sexual, LGBTQ ou homossexualidade(s) são tendencialmente marginalizados, fora ou dentro da ES (Ellis & High, 2004). Também nesta pesquisa, e como se discutiu numa tese de Mestrado anterior (Santos, 2013b), este é um tópico muito pouco falado e gerador de tabus:

“Facilitador: - Vocês falaram da questão do aborto. Esse assunto é abordado na ES?

Micaela: - Nós demos palestras, mas é só heterossexualidade, como meter um preservativo, como tomar a pilula, contraceptivos, mas nunca falaram, por exemplo, de questões gays, lésbicas, por aí; nunca!” (GDF1, Escola Rosa).

“Facilitador: - Que temas é que vocês discutem mais na ES?

David: - Métodos contraceptivos, doenças contagiosas, essas coisas...

Facilitador: - E questões de homossexualidade?

Carla: - Sobre lésbicas e gays? Nada! Esses assuntos são mais íntimos, não se falam...

Mariana: - Ainda há muitos tabus... (GDF1, Escola Vermelha).

Numa pesquisa sobre diversidade sexual com recurso a GDF, Laura Fonseca e Ana Raquel Simões (2015) constatam que tende a existir um “silêncio sexual” sobre as homossexualidades nas escolas. Os/As jovens tendem a referir que as questões da orientação sexual raramente ou nunca são abordadas e, quando são, é “quase sempre pelo estímulo externo do animador pesquisador, o que evidencia claramente que quando se fala em sexualidade ainda se considera, quase em exclusivo, o modelo hegemónico, normatizado da heterossexualidade” (Fonseca & Simões, 2015, pp. 236-237).

Numa outra tese de Mestrado em Ciências de Educação sobre as visões juvenis sobre homossexualidade, Nicolas Martins chega à conclusão que as homossexualidades são profundamente silenciadas (Martins, 2017). Ainda com recurso a uma análise documental, Rocha, *et al.* (2015) verificam que os tópicos da “identidade sexual” aparecem apenas referidas residualmente (6%) nos guias orientadores da política da ES. Num estudo de Katie Buston e Graham Hart (2001), 45% dos/as estudantes nunca abordaram tópicos LGBTQ. Noutro estudo de Vivian Ellis e Susan High (2004), dos 384 estudantes inquiridos/as, 24% nunca abordaram o tema. Os/As próprios/as professores/as, por vezes, partem do pressuposto heteronormativo de que todos/as os estudantes são heterossexuais.

Alguns estudos têm revelado que jovens LGBTQ não se sentem bem integrados/as no seio das aulas de ES mencionando a sua natureza heteronormativa, ora porque se restringe a uma visão heterocêntrica do casamento e da família, ora porque ignora práticas seguras específicas para este segmento (Ellis, & High, 2004; Formby, 2011). Ainda assim, as questões da orientação sexual não deixam de ser referenciadas como temas que os/as jovens gostariam de ver abordados (Rocha, & Duarte, 2010):

“Mário: - Já demos, sim. Uma vez numa aula.

Ana: - Demos a homossexualidade nos animais. A Professora apresentou um documentário, acho eu, que era sobre a homossexualidade nos animais.

Facilitador: - Consideraram útil para a vossa formação?

Ana: - Sim. Porque há muita gente que diz que é antinatural e isso é o que vimos no documentário é que afinal não é assim tão antinatural...” (GDF1, Escola Laranja).

Um aspeto curioso é que, das poucas vezes em que os/as jovens referiram falar de questões sobre homossexualidade nas aulas, esta foi abordada em termos biológicos e ligada ao “mundo animal”. Esta abordagem da homossexualidade, por via do mundo animal, é ilustrativa de como as possibilidades homossexuais nos seres humanos ainda são demasiado incomodativas, sendo preferível abordá-la a partir da lógica “naturalista” animal não-humana. Muitos/as jovens mencionam também a constituição da homossexualidade como um tabu e a impreparação de muitos professores/as em lidar com o tema, ainda que admitam a possibilidade de isso depender ou variar consoante o tipo de/a professor/a, o que, desde logo, deixa antever *o universo polarizado do corpo docente sobre este assunto*, como explica a Cátia:

“Cátia: - Depende muito do professor. Há professores que nós temos que é pacífico, podemos falar sobre certas coisas, mas outros que não.

Artur: - Que nem aceitam [a homossexualidade]...

Cátia: - Sim. Nem aceitam! Eles não assumem isso, claro, mas não aceitam...” (GDF1, Escola Laranja).

Apesar de tudo, para muitos/as destes/as jovens, reconhece-se a importância de abordar estas questões na ES para quem se está a descobrir e/ou para quem tem que lidar com preconceito dentro da própria família:

“Facilitador: - Vocês consideram relevante a ES?

Sofia: - Sim. Em relação à homossexualidade, eu acho que faz bem porque muitos de nós, se calhar, temos os pais em casa que não concordam com isso. Eu tenho o meu pai que não concorda. E nós muitas vezes discutimos porque eu digo que concordo com a adoção mesmo que sejam homossexuais e eu digo que concordo porque prefiro que aqueles meninos tenham o amor de duas mães, de dois pais, do que for, do que estarem presos numa instituição porque muitas vezes eles estão numa instituição, mas querem sentir o afeto, o carinho, que eles numa instituição não têm. E eu concordo muito com a adoção de homossexualidade e assim, mas o meu pai não concorda! Eu, às vezes, tento passar a mensagem ao meu pai: «tu já estás neste século, não estás como na tua altura, tens que começar a ver as coisas de maneira diferente!» porque cada vez mais isso vai ser mais normal porque antigamente nada disto era normal e muitos casos eram escondidos! Agora, é que as coisas foram avançando...” (GDF3, Escola Cinzenta)

Ainda que uma abordagem das questões LGBTQ na ES seja muitas vezes vinculada a uma *lógica do apoio* que pode incorrer no risco de uma perspetiva psicologizante, cuja possível consequência será reinscrever a homossexualidade como uma problemática passível de terapêutica (Carneiro, 2009), não deixa de ser necessário a existência de apoio (psicólogos/as, mediadores/as, etc.) para estas questões no sentido afirmativo do termo (Menezes, & Costa, 1992; Moita, 2001; Meyer, 2010; Russell, & Horn, 2017).

Uma das tradições dentro do associativismo LGBTQ tem sido ir às escolas discutir a questão dos direitos LGBTQ, o que, não sendo a única atividade neste âmbito, tem sido aquela que se tem apresentado como mais expressiva. Pense-se, por exemplo, nos propósitos do “Projeto Educação LGBTQ” da associação rede *ex aequo*. Contudo, não se pode negligenciar como muitas das atividades de formação sobre questões LGBTQ sejam muitas vezes mobilizadas no Sul de Portugal, onde estão localizadas a maioria das associações LGBTQ como a ILGA-Portugal. Ainda que o Porto tenha albergado projetos interessantes nos últimos anos – Centro Avançado de Sexualidade e Afeto em 2011 (que, entretanto, fechou), o Porto Arco-Íris (que, entretanto, acabou) e o Centro Gis em Matosinhos –, esta *geografia da desigualdade* (Silva, 2011) tem claramente impossibilitado projetos nas escolas da Zona Norte e tem que ser repensada a vários níveis, o que não só inclui o litoral urbano do país, mas sobretudo o interior mais rural.

Após todas as críticas por parte dos/as jovens poder-se-ia pensar ou argumentar como a ES nas escolas se tem revelado inútil com os/as jovens a reconhecerem a sua própria inutilidade. Não é, porém, isso que acontece. Ainda que muitos/as critiquem certos aspetos

da ES, para muitos/as deles/as (inclusive, os que criticam) a ES continua a ser relevante, sendo muito importante informar outros/as jovens sobre aspetos da sexualidade juvenil, mesmo relativamente aos temas que dizem ser repetitivos (Pais, 2012; Rocha, & Duarte, 2010):

“Artur: - Há muitas coisas que os jovens de hoje em dia não sabem. Apesar de haver mais informação do que na altura dos nossos pais, não sabem, então haver uma disciplina em que podemos falar sobre isso, eu acho positivo.

Cátia: - Apesar de tudo, é relevante!...” (GDF1, Escola Laranja).

“André: - Imagina um miúdo do sexto ano. Mesmo nós, há muitos pormenores que certeza tu não sabes. Ninguém nasceu ensinado!

Ana: - Tem que ser mais adequado às idades...

André: - Há miúdas de 11, 12 anos grávidas. «Ai, foi a cegonha...». É uma realidade cada vez mais frequente...

Ana: - Nesses casos sim, acho bem.

André: - Acho que há muita gente que diz: «ah, eu não preciso de ES; ah, eu sei tudo!» mas não é assim: há muitos jovens que não sabem tudo, dizem isso só para se armar... Acreditem!” (GDF1, Escola Azul).

Muitas vezes essa relevância assenta em determinados tópicos como a prevenção de gravidezes indesejadas ou informações sobre homossexualidade ou até mesmo modos “corretos” de iniciação na vida sexual. Não deixa de ser interessante como há um certo reconhecimento de que a ES se apresente como um espaço que concede uma *oportunidade de discussão* que, de outra forma e de outro modo, os/as jovens não teriam e é exatamente esta dimensão que torna a ES tão interessante, como já foi assinalado por Fonseca e Simões (2015). A crítica dos/as jovens não se dirige à própria existência da ES como uma unidade curricular – em última análise, a sexualidade é um daqueles tópicos que suscita sempre algum *voyeurismo* à qual os/as jovens não são indiferentes (Frith, 2000) –, mas sim aos modos como tem funcionado e tem sido dinamizada. O problema que se coloca é em termos não da sua natureza, mas sim de algumas estratégias empregues, como explica curiosamente um aluno:

“Mário: - O problema não é a ES. O problema é a forma como está a ser lecionada. Há muitos jovens que se queixam de ser sempre a mesma coisa, de não haver inovação. Toda a gente sabe como colocar

um preservativo. Se não sabe, aprende nem que não seja com os colegas [alguns risos]. Não é preciso ninguém de fora para nos ensinar... (GDF1, Escola Azul).

Uma análise mais aprofundada permite revelar que, em alguns casos, os/as jovens constroem uma espécie de Outro-jovem excepcionalmente vulnerável (e inocente) através dos quais constroem o discurso da relevância. Ou seja: há jovens que muitas vezes falam sobre um outro conjunto de jovens demarcando-se a si mesmos, não só da posição de “jovens”, como também da posição de ignorantes face à sexualidade. Esta pesquisa não explora esses aspetos, mas não se pode deixar de considerar a possibilidade de que muitas das críticas à ES possam ser perspetivadas exatamente no seio dessas performances de ultra cognoscência. É o que justifica o facto de haver um outro conjunto de jovens que fazem a *crítica à crítica*:

“João Filipe: - Por exemplo, há muitas pessoas que dizem que [a ES] é seca e não têm interesse nisso, raparigas, por exemplo. Não tem interesse nisso, e são as que depois acabam grávidas, com doenças e tudo. São essas raparigas que engravidam. É verdade! Não têm objetivos de vida, não têm interesse em nada, e acabam por estragar a vida delas por causa disso.” (GDF2, Escola Amarela).

Ou seja: é um discurso enunciado por alguns e algumas jovens que tendem a criticar o discurso do descontentamento. São jovens que, ao mencionarem a relevância da ES, não se limitam à sua enunciação, mas acabam por criticar todos os discursos críticos sobre ela. É inespecífico também se os discursos de descontentamento provêm de jovens muito particulares (quicá, sexualmente ativos), para os/as quais certos conteúdos não fazem sentido, o que não significa que não possam fazer sentido para outros grupos de jovens (não sexualmente ativos), mas que, por pudor, fiquem mais silenciados/as no decorrer da pesquisa.

Em todo o caso, estas críticas (e críticas das críticas) têm que ser entendidas como discrepâncias entre aquilo que são as culturas sexuais de jovens e a própria instituição da escola, cujas relações muitas vezes são pautadas pela falta de comunicação e articulação. Parte do discurso juvenil de descontentamento face à ES tem que ser compreendido na discrepância que existe entre aquilo que são as *culturas sexuais* de (alguns) jovens e a ES (Byron, & Hunt, 2017).

Enfatizando a dimensão educativa não formal da sexualidade, alguns estudos têm demonstrado que os/as jovens se educam através das confidências entre amigos (Allen, &

Rasmussen, 2017; Byron, & Hunt, 2017). Outras tem revelado que a internet tem desempenhado um papel neste campo. Na pesquisa, *pares*, *internet* e *media* formam de facto os três grandes dispositivos de acesso à informação sobre sexualidade. Menos referenciada aparece a família. Como refere Pais (2012), a família continua a ser um dispositivo menos recorrido no âmbito da ES, assim como os/as professores/as. Os jovens preferem recorrer aos seus pares/semelhantes ou então a meios mais ou menos individuais e informação como a internet. A massificação da internet veio a transformar os modos como as novas gerações olham e experimentam a sexualidade – acesso rápido a muita informação e literatura académica, sites de encontros, pornografia, etc. –, sendo especialmente relevante para a juventude LGBTQ, mas também veio a revelar novos perigos – *cyberbullying*, *stalking*, exposição da nudez, encontros *online*, etc. –.

Essa é a razão pela qual a internet aparece bastante referida, mas também existem jovens que, cautelosamente, chamam a atenção para os «pós-factos da sexualidade virtual»:

“Facilitador: - Vocês usam muito a internet para pesquisar sobre sexualidade?

Telmo: - Sim, muitos jovens hoje em dia usam.

Raquel: - Usam, mas lá está, é uma faca de dois gumes: até podemos pesquisar, mas não sabemos se está certo ou errado. Se o que vemos está certo ou errado então há muitos jovens que se deixam guiar, que vêm uma coisa e acham que é assim e pode não ser. Depende. Há os dois lados, é boa, mas pode ser má.

Telmo: - Lá está, se houver alguém na escola que diga: “é assim que é, é assim que tem que ser”, sentimo-nos mais seguros...” (GDF1, Escola Azul).

Quando os/as jovens individualmente pesquisam sobre sexualidade, não sabem se está “certa” ou “errada” a informação, mas quando é a escola a assumir esse papel, há um maior reconhecimento e veracidade atribuído às fontes. Esta “incongruência entre as mensagens veiculadas” (Rocha, & Duarte, 2010, p. 430) é muito evidente nos discursos dos/as jovens, e também reveladora de como a ES na escola muitas vezes é encarada como um significante-mestre (Lacan, 2006) através da qual jovens definem os modos mais legítimos de entender e viver a sexualidade. Mais uma vez não se deve menosprezar a ES, mas encará-la como um meio educativo essencial e complementar de educar os/as jovens para uma sexualidade sobretudo consciente.

Em todo o caso, há, de facto, um discurso genérico de descontentamento por parte dos/as jovens que não pode passar impune a uma reflexão crítica à Educação Sexual, mas tampouco

ser encarada em termos negativos. É reconhecendo a sua importância, mas integrando as críticas dos/as jovens, em tom de desafio, que se pode construir uma ES melhor. Não se deve, portanto, negligenciar a promoção do maior envolvimento dos/as jovens nos processos de planificação, implementação e avaliação da ES assim como o uso de metodologias inovadoras neste campo (e.g., metodologias participatórias) (Allen, 2011).

É preciso não só ensinar os/as jovens sobre os aspetos biológicos do sexo, com certeza, mas também sobre as forças pessoais, emocionais, sociais e culturais que moldam a forma como eles/as escolhem conduzir as suas vidas. Somente com esta “abordagem compreensiva” (Allen, 2011), os/as jovens podem fazer escolhas melhores ou, pelo menos, mais criteriosas, incluindo a sua participação ativa nos processos de planificação, implementação e avaliação dos programas de ES procurando assim tornar o seu discurso de descontentamento em discurso de reconhecimento.

### **3.3. Compreender o (não-)envolvimento de professores/as**

Um dos objetivos da pesquisa era tentar compreender se os/as professores/as trabalhavam *o tópico da orientação sexual* nas aulas; se não, porquê, e se sim, como. A razão pela qual se queria auscultar os/as professores deveu-se à sua evidente importância como alguém que passa ou pode passar, direta ou indiretamente, uma mensagem de aceitação (ou de rejeição) nesta matéria (Connell, 2014; Epstein, & Johnson, 1998; Francis, 2017). Tal como em relação aos/às jovens, assume-se aqui uma expectativa ambivalente sobre o papel dos/as professores: como uma figura central contra a homofobia, mas também reconhecendo que pode ser alguém que discrimina, e que, eventualmente, pode ser ajudado/a a não discriminar. Foram detetados alguns aspetos que mereceram a atenção e a discussão, relacionados não só com a abordagem da diversidade sexual, mas com a Educação Sexual no geral. Na verdade, alguns aspetos sobre ES versam a diversidade sexual e vice-versa, sendo difícil separar um tópico um do outro (e, portanto, discute-se ambos de modo cruzado).

Não se negligencia que a escola é constituída por outros/as adultos/as importantes para o seu funcionamento e para a ES que não apenas os/as professores (e.g., funcionários/as, *staff*, etc.), como também o facto de, tendo em consideração uma *visão holística da ES* (Rocha, Leal & Duarte, 2016), estes/as profissionais não serem os/as únicos/as intervenientes no processo de planificação, implementação e avaliação da ES. Os/As encarregados de

educação, as associações de pais e de estudantes, os/as técnicos de saúde são outros sujeitos importantes num rol infindável de outros atores (Allen, 2011).

Porém, pela sua natureza, os/as professores/as são seguramente figuras de peso nesse processo por vários motivos, a começar pelo facto de serem figuras de autoridade simbólica e epistemológica incontornáveis, dentro e fora da escola, e pelo facto de lidarem com jovens quotidianamente, conhecendo-os/as, representando para eles/as (ou assim se espera), por sua vez, fonte de suporte e confiança. Ainda que a ES contemple uma *versão holística* integrando também outros elementos, a própria legislação da ES é unânime em prever o envolvimento dos/as professores/as nas atividades a serem desenvolvidas no âmbito da ES, por exemplo, quando refere a necessidade de designação de um professor coordenador da educação para a saúde, nomeadamente para a formação de equipas constituídas por outros/as professores/as (segundo alguns critérios como formação creditada e experiência).

Alguns estudos em Portugal têm dado conta das atitudes de professores/as face aos processos de planificação, implementação e avaliação da ES nas escolas ou à própria ES em si. Numa amostra com 371 professores, Lúcia Ramiro e Margarida Gaspar Matos (2008) constatarem que, no geral, os/as professores têm uma atitude favorável à ES nas escolas, sobretudo aqueles que já tinham estado envolvidos em projetos semelhantes, e muito particularmente as professoras mulheres, indo ao encontro dos resultados de um estudo anterior de Margarida Reis e Duarte Vilar (2004). Porém, foi flagrante a falta de formação, com 77,6% dos sujeitos dessa amostra a revelar não terem frequentado qualquer ação de Educação Sexual, apesar de haver instituições a promover formação complementar. Num estudo de Rocha e Duarte (2015), as autoras constatarem que, ainda que o processo de planificação da ES seja dinamizado fundamentalmente por professores (27%), tende, na verdade, ainda, a haver pouca oferta de formação.

Alguns traços gerais desses estudos é que a maioria das escolas, além de privilegiar intervenções mais tardias – há um certo receio de abordar o tópico da sexualidade com o 1º ciclo –, parece partilhar um modelo médico-preventivo ou higienista de ES, restrito às temáticas da contraceção e da prevenção de DST.

Relativamente ao tópico particular das atitudes de professores face à diversidade sexual, alguns estudos têm revelado ao longo das décadas, alguns aspetos igualmente problemáticos (Dennis, 2017). Num estudo sobre as crenças e práticas de 3400 educadores canadianos, Elizabeth Meyer, Catherine Taylor e Tracey Peter (2015) referem que há, de facto, um alto

nível de suporte a uma educação LGBTQ inclusiva (84.9%). Ainda assim, a prática propriamente dita fica aquém daquilo que seria esperado (61.8%), o que leva à interrogação de que o desejo de dinamizar atividades em relação à diversidade sexual seja, por qualquer motivo, maior que os atos em concreto. Num estudo com professores sul-africanos, com recurso a métodos qualitativos como observação participante e entrevistas em profundidade, Dennis Francis (2017) argumenta que os tópicos da diversidade sexual eram, em muitos casos, ignorados e evitados, e se abordados, nas raras vezes em que os/as professores incluíam algum tópico sobre homossexualidade, acabam tendiam a sê-lo a partir de um olhar heteronormativo.

Vale lembrar que as próprias questões da diversidade sexual tendem a ser marginalizadas no âmbito da ES. Num estudo de Katie Buston e Graham Hart (2001), 45% dos/as estudantes nunca abordaram tópicos LGBTQ. Noutro estudo de Viv Ellis e Susan High (2004), dos 384 estudantes inquiridos/as, 24% nunca abordaram o tema. Os próprios professores, por vezes, partem do pressuposto heteronormativo de que todos/as os estudantes são heterossexuais. Alguns estudos têm revelado que jovens LGBTQ não se sentem bem integrados no seio das aulas de ES, mencionando a sua natureza heteronormativa, ora porque se restringe a uma visão heterocêntrica do casamento e da família, ora porque ignora práticas seguras específicas para este segmento (Ellis, & High, 2004; Formby, 2011).

Outras perspetivas têm reparado que os/as professores tem as suas próprias opiniões sobre homossexualidade e que tal influencia a forma como abordam e, sobretudo, não abordam a diversidade sexual em sentido legítimo (Formby, 2011). Outras vezes, o medo de tomar uma posição fá-los evitar abordar o tema, quer porque parece que estão a tomar uma posição ideológica, quer porque sentem que a escola não lhes permite abordá-lo (Buston, & Hart, 2001).

Acontece que muitos desses estudos são internacionais e bastante localizados, podendo não ser transponíveis para a realidade portuguesa que se depara com um claro *deficit* de pesquisas nesta matéria. Um estudo recente em contexto português de Rodrigues *et al.* (2015), focando o discurso de professores/as, enfatiza como, de facto, reconhecem a discriminação de jovens LGBTQ nas escolas, ainda que partilhem de uma visão estereotipada do que é ser lésbica ou *gay*. Contudo, *grosso modo*, não existe muita investigação em Portugal sobre professores e diversidade sexual, donde adicionalmente a relevância desta pesquisa. De realçar que muitos aspetos que são referenciados pelos

professores/as como problemáticos na abordagem da ES tanto podem servir para a ES genérica, como para os tópicos particulares da diversidade sexual.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a relevância que muitos/as professores atribuem à ES. Tal como os/as jovens, e tal como uma vasta literatura sobre o tópico, a opinião geral é que a ES é essencial e que as suas experiências de participação, quando existentes, são genericamente positivas:

“Facilitador: - Vocês acham que a ES é relevante de ser abordada nas escolas?

Alexandra: - É muito importante para a sua formação. A sexualidade é uma parte essencial do nosso *self* e os miúdos também se estão a descobrir a esse nível, o que podem ou não fazer, o que é legítimo. Acho muito relevante; cada vez mais...

Margarida: - A partir do momento em que vemos miúdas, miúdas, grávidas com uns 14, 15 anos [...]; acho que a ES faz todo sentido; tem as suas falhas, mas faz todo sentido... (GDF1, Escola Vermelha).

“Professor Júlio: - Há muitas escolas que já adotaram e decorre normalmente... Nós aqui há atrasado tivemos uma equipa de enfermagem do centro de saúde que veio aqui falar sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Falaram do HIV, da sida, enfim, de várias doenças e dos métodos contraceptivos. Acabou por ser muito útil porque os miúdos expuseram muitas dúvidas e acho que nesse sentido foi útil. Valeu a pena...!” (GDF1, Escola Azul)

“Anabela: - Mas eu, por exemplo, uma coisa que me preocupou desde do primeiro ano desde que eu entrei nesta escola e que abordei o tema da sexualidade, não sei se em aulas de Formação – isto já foi há tantos anos – é o que os miúdos acham que sabem e no fundo não sabem nada e isso é muito preocupante. A mim preocupava-me imenso essa questão. Eles pensavam que sabiam tudo e não sabiam nada. Isto tendo em conta os risinhos e tudo isso. E eu acho que aí nós temos que ajudá-los um bocadinho.” (GDF1, Escola Amarela).

Ainda que apontem muitas falhas à forma como é suposto lecionarem a ES, muitos/as professores/as concordam que a ES nas escolas faz todo sentido, referindo geralmente três tópicos urgentes ou, pelo menos, necessários de serem abordados: a prevenção das gravidezes indesejadas e, em menor grau, a prevenção das DST e os modos “corretos” de relação com a sexualidade. Há a menção ao facto de, apesar de tudo, os/as alunos não se encontrarem maduros para a sexualidade, contribuindo a ES para informação importante neste domínio.

### **3.4. As visões dos professores sobre homossexualidade: os perigos liberais da privatização sexual**

Regra geral, os/as professores/as adotavam um discurso liberal sobre a diversidade sexual. Trata-se de um discurso em que a orientação, identidade ou prática afetiva-sexual de um dado indivíduo é uma característica irrelevante para uma avaliação daquilo que o indivíduo “é” enquanto sujeito. Invés de se ressaltar a “diferença” (que, neste caso, seria uma orientação, identidade ou prática não-hetero), procura-se a base comum que nos constitui como sujeitos e essa base comum é a humanidade (Jones, 2011). A lógica de tal posição ética alicerça-se numa humanidade universalmente partilhada e na ideia de que «não se vê diferenças» e toda a gente (leia-se, os/as estudantes) são tratados/as de forma igual. Como tal, a atitude ética, muitas vezes, se traduz numa paredes-meias com uma certa indiferença.

Este triunvirato entre “humano universal/igualdade (de direitos)/indiferença” era uma ideia comum no discurso e relaciona-se com aquilo que alguns autores chamam de “colour blindness” (Bonilla-Silva, 2010), mas, neste caso, referindo-se à orientação sexual. Esta é aqui tomada como uma característica irrelevante, no interior de uma postura ética que faz jus aos princípios não-discriminatórios presentes na própria lei. Podendo envolver ou estender-se (ainda que de modo mais raro) às dimensões políticas mais latas dos direitos, relacionadas com o princípio da não-discriminação e/ou (igualdade de), esta postura igualitária é também comum em alguns estudos, ora de natureza quantitativa, ora de natureza qualitativa (Francis, 2017; Pérez-Testor, *et al.*, 2010; McTyre, 2009; Meyer, *et al.*, 2015), e pode ser facilmente explicado pelas exigências legais da própria identidade profissional moralmente neutra (Ellis & High, 2004).

Contudo, se é um discurso que procura a humanização do homossexual, não deixa de ser problemático naquilo que são algumas das suas possíveis interpretações e implicações pedagógicas (cf. Santos, Silva, Macedo & Menezes, 2019). No que respeita muito particularmente ao tópico da diversidade sexual, muitos/as professores, tal como muitos/a jovens, não deixam de reconhecer a sua importância como tema de conversação. Não era incomum professores/as parabenizarem-me, em diversos momentos, por abordar um tópico tão sensível e, ao mesmo tempo, necessário:

“Estou no elevador. Não sei o que dizer. Do nada a Professora vira-se para mim e exclama: «sabe? A sua pesquisa é muito importante. É muito positivo o que está a fazer. Os jovens precisam de estar em contacto com essas questões. Há tantos tabus, tantos preconceitos...” (NT, 16/11/2016).

Muitos/as professores/as apontavam como o tópico da diversidade sexual era bastante importante, mas que, apesar dos avanços sociais, suscitava ainda alguma celeuma. Geralmente, uma das expressões mais usadas era “tabu”, aparecendo em vários GDF:

“Júlio: - É um tema sempre difícil. Apesar de hoje em dia ser mais falado, há muitos colegas que sim, que gostam de abordar o tema; outros que não, que tem posições mais contrários. É um tabu por assim dizer... (GDF2, Escola Azul)

“Facilitador: - E em relação ao tópico da orientação sexual em específico?

Ana: - Ainda é um tema muito tabu, sobretudo nas escolas.

Daniela: - É o que eu ia dizer: sobretudo nas escolas, porque na sociedade já se discute mais, mas na escola, com os alunos, não me parece...” (GDF1, Escola Verde)

Não era raro os/as professores/as extrapolarem para formas de aceitação sociais ou individuais mais latas havendo uma ideia muito forte: a ideia de que apesar da sociedade estar mais aberta, ainda continua a ser um tópico difícil. Como refere o Professor Francisco, está “aberta”, mas em “teoria”:

“Anabela: - Agora há uma grande aceitação...”

Facilitador: - Acham que a sociedade está mais aberta?

Susana: - Muito mais [silêncio]

Francisco: - Poderá estar mais aberta, mas em certa medida fica muito pela teoria porque ela falou num aluno transexual e os exemplos que – espero não estar a dar nenhum disparate –, os exemplos que dei à pouco, se calhar, eram um pouco caricaturais, mas passava-se efetivamente aquilo que contei há pouco e é triste que houvesse esse tipo de comentários e da parte quem vivia aquilo naquela altura [era pesado] (...) As pessoas são muito abertas, mas se calhar em termos práticos isso não corresponde à realidade.

Maria: - É na capelinha...

Francisco: - Diz?

Maria: - Claro que quando me referia à sociedade portuguesa era em termos gerais. Claro que há sempre as capelinhas, há sempre as exceções à regra.

Francisco: - Mas há muitas exceções!

Maria: - Mas o que eu queria dizer é que felizmente as mudanças na sociedade portuguesa, obrigaram que até as pessoas que militam em certas capelinhas, se calhar por sofrerem na pele o que é ser segregado,

aprenderam a não dizer tanta bojerda, quando estão fora do clube, quando estão fora da capelinha e, portanto, isso para mim é que conta. A nível de convivência geral, as pessoas passaram a ser mais abertas, mais moderadas. Não me importa nada que continuem a militar em certas capelinhas ou que lá em casa tenham os comentários que muito bem entenderem fazer, desde que, a nível social, se comportem neste clima de compreensão, não é tolerância porque tolerância já é uma forma de sobrançeria ... É mesmo uma forma de convivência e compreensão e de aceitação da diversidade.” (GDF1, Escola Amarela).

Apesar de tudo, os professores/as foram enunciando algumas dificuldades inerentes à sua participação nos processos de lecionar a ES e/ou o tópico da diversidade sexual dentro dela. Como no estudo de Rodrigues, *et al.* (2015), era muito comum os/as professores/as referenciar alguma oposição de outros/as professores/as, geralmente mais velhos, como aliás já se foi abordando. Quando inquiridos/as sobre se alguma vez se interessaram em abordar o tema, muitos/as professores/as referiam nunca ter endereçado questões de diversidade sexual. Uma das justificações é aleatória, i.e., não calhou; outras referem-se aos medos contidos na natureza do próprio tema. Um dos maiores receios mencionados relaciona-se, sem dúvida, com os/as encarregados/as de educação e esse medo é transversal à própria ES.

Trata-se de um receio relativo ao que os/as encarregados/as de educação possam pensar se os/as professores/as tocarem neste ou naquele tópico com os/as jovens, os/as jovens contarem aos pais posteriormente, estes não compreenderem bem o que foi tratado e acharem, por algum motivo, que o/a professor/a teve más intenções com o/a seu/seu filho/a. Num GDF de estudantes, a Professora Gabriela explica:

“Professora Gabriela: - Eu vou falar em relação a esta escola porque conheço esta escola, e há muita gente com formação em Educação Sexual e acho que é das escolas que tem mais aqui da zona [diz localidade], que eu tenha assistido. Tenho falado com várias pessoas do Centro de Saúde, que trabalham em várias escolas, e a nossa escola é a que tem mais pessoas com formação. Há pessoas que não tem tanta apetência para falar destes assuntos, e também têm receio, não só deles próprios, mas porque, às vezes, os alunos podem interpretar mal, os pais também – apesar de nós também termos que dar aulas sobre este assunto, obrigatoriamente em todos os anos letivos – mas há muita gente, colegas meus, professores, que na reunião de professores dizem: “ai, eu não sei se os pais vão levar a mal, se vão aceitar bem, se eu falar ou disser aquilo, se puser esta imagem”. Portanto, há sempre muito receio. Vocês [vira-se para os alunos] são vocês, mas existem os vossos pais. Às vezes, as pessoas vêm as coisas, deturpam, ou não percebem de alguma forma, vão falar com os pais e às vezes a reação nem sempre é positiva. Os professores têm receio por causa disso.” (GDF2, Escola Cinzenta).

Como sintetiza muito bem a professora Gabriela, há um certo medo generalizado relativamente às interpretações errôneas que os/as encarregados de educação possam fazer da abordagem curricular da sexualidade, paredes-meias com uma certa falta de *know-how*. Atkinson e DePalma (2009) constataam que muitos/as professores/as tinham medo de endereçar igualdade LGBTQ nas aulas, mas nenhum/a professor/a sugeriu que qualquer encarregado de educação fosse LGBTQ. Não é de estranhar então o recurso a elementos externos, demitindo-se os professores desta tarefa (Rocha, Leal & Duarte, 2016).

É importante salientar que os/as encarregados de educação não são as únicas figuras de que os/as professores têm algum receio – têm receio, por exemplo, de os/as outros/as colegas também –, mas são as figuras mais referenciadas aos longo destes GDF. Compreende-se porquê: a existência de uma lei estatal obrigatória ampara a ação dos/as professores/as e coíbe-os de receber censuras de outros/as colegas. Porém, não os/as imuniza a interpretações incorretas por parte dos/as encarregados/as de educação que, como se sabe, estão fora – ora totalmente, ora parcialmente – dos quotidianos escolares.

Este medo deve ser compreendido num contexto mais amplo de algumas tensões que muitas vezes se geram entre os/as professores/as e os/as encarregados de educação e justificado pela maior vigilância em relação às relações entre educadores/as adultos/as e os/as jovens em descoberta da sua sexualidade, na interseção com o medo fantasmático do assédio e abuso sexual, acionado por casos de pedofilia e abuso sexual de crianças em contextos educativos que, por vezes, surgem nos *media*.

Ora, este receio torna-se mais denso quando o assunto é a homossexualidade a dois diferentes níveis: alguns professores mencionam, em relação a si, ou em relação a outros, algum receio de ser rotulado como “homossexual” por abordar (positivamente) tópicos LGBTQ (Friend, 1993; Epstein, & Johnson, 1998), e outros de ser indiciado por “estimular” ou “promover” orientações, desejos e/ou comportamentos homossexuais nos/as jovens estudantes ou, quanto muito, um pensamento ideológico único sobre homossexualidade:

“Professora Marta: - O que pode acontecer é aquele medo de abordar esses assuntos porque alguém vai pensar que a pessoa também é.

Professora: - Eu quando falo sobre o tópico da homossexualidade já sei que deve haver alunos que pensam que eu sou [lésbica]. A mim não me incomoda minimamente, eu sou heterossexual, gosto muito de homem [risos], mas sei que isso existe, não só de alunos, não só de alunos, de colegas

também... Mas pronto, para mim é um pouco indiferente, mas se calhar para outros colegas é mais impactante...”<sup>18</sup> (GDF2, Escola Azul)

No primeiro nível, e até subjacente ao receio da reação dos/as encarregados de educação e de outros sujeitos educacionais, está o medo de ser rotulado/a como “lésbica” ou “gay” por falar (positivamente) sobre questões “lésbicas” e “gays”. Com a crescente visibilidade LGBTQ de hoje em dia, era suposto que esse medo de se ser “homossexualizado” estivesse mais refreado, mas muitos/as professores/as assumem que esse é um dos receios mais comuns quando falam de assuntos LGBTQ, um medo referenciado inclusive pela literatura (Epstein, & Johnson, 1998; Friend, 1993). Esse receio torna-se mais forte no caso de professores/as homens porque enquanto as professoras mulheres podem falar sobre tópicos LGBTQ e ainda assim manter o seu estatuto enquanto “heterossexuais” – sendo-o, de facto –, no caso dos professores homens torna-se mais complicado na medida em que há uma forte associação falaciosa entre ser-se homem, falar positivamente sobre homossexualidade e indagações sobre a orientação sexual do sujeito (King, 2000):

“Facilitador: - E no caso dos professores homens?

[algum silêncio]

Professor Jorge: - É sempre complicado, não é? Há sempre aquela preocupação daquilo que os outros vão pensar ou dizer. É complicado...” (GDF2, Escola Azul).

Não significa que, em muitos casos, não haja uma correspondência nesse sentido – Elizabeth Meyer, Catherine Taylor e Tracey Peter (2014) referem que há uma forte correlação entre a nossa identidade sexual ou experiências relacionadas com realidades LGBTQ e o nosso interesse na temática –, mas considerar essa ligação, de forma inequívoca, impossibilita perspetivar a possibilidade que homens heterossexuais, professores/as ou não, possam envolver-se, de igual modo, em dinâmicas antihomofóbicas, o que até pode ter um interessante efeito disruptivo ao questionar o estereótipo do homem heterossexual necessariamente homofóbico, através da promoção de um exemplo contrastante.

Este medo de ser “homossexualizado/a”, aliás, não é um exclusivo de professores/as heterossexuais. No seu estudo sobre professores/as LGBTQ, Catherine Connell (2014)

---

<sup>18</sup> Não deixa de ser interessante como a expressão positiva de questões LGBTQ necessite sempre de uma “recuperação heterossexual” mesmo quando metarefletida (McCormack, 2012). Ou seja, o/a professor sempre acaba por expressar a sua heterossexualidade.

observa que mesmo os professores/as mais assumidamente LGBTQ têm que viver uma tensão entre ser e expressar orgulhosamente a sua identidade e, simultaneamente, manter uma certa aura de respeitabilidade e profissionalismo, muitas vezes mais do que os/as seus/suas colegas heterossexuais. Este medo, como é óbvio, deve ser compreendido de uma forma mais ampla em que ser conhecido/a como “homossexual” parece ser danoso para a respeitabilidade e para o profissionalismo dos/as próprios/as professores/as.

Em primeiro lugar, é suposto o/a professor/a não ter sexualidade, mas quando a tem (e a expressa), é suposto que ela seja heterossexual (Connell, 2014; Epstein, & Johnson, 1998). Mesmo em casos de professores/as que se sabe serem homossexuais (assumidos/as noutros contextos), a sua homossexualidade, tal como a heterossexualidade dos/as seus/suas colegas, é algo que ainda não é tolerável assumir ou expressar *dentro da escola* por várias razões: por tudo o que a expressão da sexualidade já implica, mas sobretudo porque parece que se está a chamar demasiado a atenção (Preston, 2016). A expressão da homossexualidade pode ser lida como uma tentativa de sedução, quando muitas vezes, a assumpção visa precisamente o contrário: livrar-se de jogos duplos.

Um outro nível do medo na abordagem do tópico da diversidade sexual diz respeito ao medo de que falar de homossexualidade signifique, a um nível imediato, incitar os/as estudantes a serem homossexuais (nos desejos, identidades ou práticas) – este é um medo, aliás, transversal à ES – e, a um nível mais lato, espalhar uma “ideologia homossexual”, ou seja, a ideia de que se está a promover um pensamento único sobre homossexualidade:

“Facilitador: - Quais são os maiores entraves a abordar este tópico da orientação sexual?

[algum silêncio]

Prof. Mariana: - Eu muito sinceramente, eu vou dar a minha opinião, não quero estar a falar por ninguém, mas na minha opinião ainda há muitos tabus e é um tema que, apesar de tudo, apesar de muito já ter sido feito, nem sempre as pessoas estão preparadas para ele. Há uma lei, ok, sim senhor, mas depois há aquilo que as pessoas, nós professores, temos que abordar e dar e não é fácil.

Prof. Isabel: - É um tema que ainda é muito tabu e depois já se sabe, nem toda a gente [aceita]!

Prof. Ana: - Depois nós temos que lidar com... [não termina] há sempre aquelas pessoas que comentam: «ai e tal, agora não se pode dizer nada hoje em dia...». A gente diz qualquer coisa e: “qualquer dia não se pode dizer nada”. Nós temos colegas que dizem isto!

Prof. Isabel: - Verdade, você não sabe como infelizmente esse tipo de comentários é muito comum aqui na escola...

Facilitador: - Entre professores?

Prof. Isabel: - Sim, entre professores, entre pessoas que deveriam ser esclarecidas...

Prof. Ana: - Deveriam fazer executar a lei.

Prof. Isabel: - Deveria fazer executar a lei e ainda por cima saem-se com essas como se as opções sexuais dos outros fossem contagiosas...” (GDF1, Escola Verde).

A questão não é que os/as professores sintam ou acreditam realmente que se abordarem o tópico, tal vai influenciar os/as jovens nesse sentido, mas é o medo que possam ser acusados/as de tal por parte de outros/as colegas ou por parte dos/as encarregados de educação, que não deixa de exercer os seus efeitos regulatórios ao nível do estigma que disso advém. Toda a história das interseções entre homossexualidade(s) e o campo da educação escolar tem que lidar com todo o “pânico moral” (Cohen, 1972) que se gera, explícita ou implicitamente, nas ligações potencialmente manhosas entre escola, juventude (ou infância) e homossexualidade(s) (Jones, 2013; Junqueira, 2009; Louro, 1997; Louro, 2004; Pinar, 1996). A história está cheia de exemplos de demandas políticas por parte de grupos conservadores que procuram promover essa ideia infundada com o propósito único de instigar a homofobia<sup>19</sup>. A ideia da homossexualidade como contagiosa (ou da heterossexualidade como fluida) tem sido apregoada propositadamente para demover qualquer abordagem ao tema (Miceli, 2002). Uma das supremas ironias desta estratégia homofóbica consiste no facto de fazer dos homossexuais – e muito particularmente dos homens – representantes simultâneos dos dois polos de uma oposição: por um lado, frágeis e inferiores, e, por outro lado, perigosos e predadores.

---

<sup>19</sup> Em 1977, nos EUA, grupos autoproclamados cristãos fizeram uma campanha para reverter uma medida política que impedia a discriminação de acesso a casa ou emprego com base na orientação sexual, intitulada “Save Our Children” ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Save\\_Our\\_Children](https://pt.wikipedia.org/wiki/Save_Our_Children)). A interlocutora da iniciativa, Anita Bryant, explicava que “os homossexuais não conseguiam ter filhos e era por isso que queriam recrutar as crianças”. Em 1975, a proposta ia no sentido de despedir os professores/as que assumissem a sua homossexualidade. Em 2007, a Polónia assistiu a uma iniciativa semelhante, aprovada pelo Governo, que consistia em despedir os/as professores que assumissem a sua homossexualidade nas aulas. Mais recentemente, em 2013, a Rússia emitiu uma polémica lei, amplamente criticada pela comunidade internacional, intitulada “lei da propaganda gay”, que proíbe qualquer discussão gay com crianças, exceção feita ao facto de a lei já ser em si mesma uma propaganda a partir da sua própria proibição. O próprio Reino Unido, referenciado como um país tão vanguardista em matéria de direitos LGBTQ, tinha uma lei desde 1988 – o “Section 28” –, aprovada durante o Governo conservador de Margaret Thatcher, que proibia a discussão pública de qualquer assunto que tivesse a ver com a homossexualidade nas escolas públicas, só sendo revogada em 2003. Representar a homossexualidade como “contagiosa” e/ou homossexuais como “pedófilos” ou “abusadores sexuais” de crianças, ignora que milhões de pessoas LGBTQ nascem e crescem em famílias heterossexuais com crianças (irmãos, primos, etc.), em muitos casos, elas próprias têm filhos biológicos de relações (presentes ou anteriores) heterossexuais e que muitas crianças já crescem em famílias homoparentais (Gato, 2010), mas sempre serviu como uma estratégia populista. Ao misturar as duas, pode ser que a homossexualidade seja exterminada com o ódio popular contra a pedofilia. Mais recentemente a estratégia tem passado em deslocar o repúdio não para a homossexualidade em si, mas para as suas formas de expressão política, i. e., o ativismo/militância. Não é incomum, pois, o uso expressivo de expressões como “lobby gay” ou, em casos mais extremistas, “homonazismo”.

Porém, o desafio a estas ideologias conservadoras é duplo: provar não só que os seus medos não têm fundamento científico, como também provar que estão a falar de não-lugares ideológicos e, portanto, não-asséticos e não-neutrais. Curiosamente na pesquisa, um dos aspetos em que este medo se torna subtilmente explícito (embora nunca expresso como tal) diz respeito a uma mesma situação vivida em quatro escolas diferentes com professores diferentes. Em conversas que foram acontecendo, foi interessante constatar que uma das questões que mais me fizeram, foi relativa à “origem” ou “causas” da “orientação” ou “comportamento” homossexual:

“Depois de nos ter apresentado os recantos da escola, a Professora convida-me para tomar um café na cantina que, por sinal, está vazia. Oferece-me um café, a mim e à minha colega, e acabamos por nos sentar numa mesa ao fundo conversando um pouco sobre a escola e sobre o seu funcionamento. O tema da conversa inicial concentrou-se bastante no comportamento dos alunos e na sua relação com o saber. De repente, a Professora refere que tem uma pergunta para me fazer instaurando um certo ar de gravidade no clima da conversa:

Professora: - Olhe, tenho uma pergunta para lhe fazer: a homossexualidade é social ou é genética? Eu, por acaso, estes dias, li algures que teria a ver com as sinapses dos neurónios. Que nos homossexuais são diferentes... [Pensei como é que haveria de responder, contornando a sua posição bionológica, o que não seria, de todo, fácil]” (NT, 15/04/2015).

Um olhar mais crítico percebe que estas perguntas não são à toa; elas inscrevem-se não só num *voyeurismo* natural sobre o sempre polémico e tão fascinante tema da “origem” ou “causas” da “orientação” ou “comportamento” homossexual, claro, mas também no interior dos próprios questionamentos e ansiedades dos/as professores/as em relação à abordagem do tópico da diversidade sexual. A minha presença, reconhecida como um “especialista especialmente especializado”, servia como a derradeira tentativa de aceder a uma resposta credenciada sobre se a homossexualidade seria natural ou social: se “natural” (leia-se, biológica) poderiam descansar; não haveria, à partida, o perigo das crianças virarem *gays*; se social, cuidado, estão justificados todos os medos sobre a homossexualidade como contagiosa, como uma espécie de “loucura desenfreada”.

O que estas interrogações, dirigidas à natureza da própria homossexualidade, nos demonstram são as tensões implícitas vividas pelos/as professores/as naquilo que é o endereço destas matérias aos/às alunos/as no âmbito da ES e das respostas sociais à homofobia. Elas correspondem a tensões anteriores em que os/as professores/as enquanto

educadores/as se deparam com discursos homofóbicos que visam destituí-los/as da tarefa de abordar tópicos da diversidade sexual, sob pena de “contaminar” os/as alunos/as “inocentes”. Na primeira oportunidade em que os/as professores/as têm de ficar frente a frente com alguém que eles entendem ser um “especialista” nestas matérias, não hesitam em esclarecer esta questão polémica da “natureza” da própria homossexualidade, tendo ou não as suas opiniões pessoais ou ideológicas sobre o assunto.

Na ES em geral, um aspeto problemático bastante mencionado pelos/as professores/as era a remissão da abordagem da ES para os professores/as de Biologia. Este aspeto era mencionado, assumindo os/as professores fazê-lo por conveniência ou, em tom de lástima, por tal acontecer. Esta remissão para os professores/as de Biologia acontecia por vários motivos: em primeiro lugar, *pela incapacidade de adequar à sua área à ES que, como se sabe, deve ser abordada de modo curricularmente transversal*. Na verdade, a tensão entre a ES ser uma disciplina transversal ou particular é densificada por algumas queixas relativas à dificuldade que alguns profissionais têm no sentido de interseccionalizar as suas áreas com o tópico da sexualidade:

“Professora Antónia: - Eu acho que se numa turma, se verificar isso [*bullying* homofóbico], acho que sim que se deve falar e trabalhar o assunto da melhor maneira, mas muito sinceramente, eu acho que, como professora de Matemática, não me sinto muito à vontade para tratar alguns assuntos, seja *bullying*, seja “sexologia”. Acho que é um assunto que tem de ser tratado com pessoas que estão aptas para fazer isso.” (GDF2, Escola Amarela).

Ainda que a transversalidade seja contemplada pela lei portuguesa, não é muito comum encontrar situações em que esta seja alargada a todas as disciplinas. Como tal, é muito provável que se dê um enfoque especial nas aulas de Biologia (Rocha & Duarte, 2015; Rocha, Leal, & Duarte, 2016). O facto de as áreas curriculares não disciplinares não serem mais obrigatórias leva a que a ES seja frequentemente alocada à Biologia (nos ciclos e áreas em que esta consta como disciplina, obviamente), e/ou dada apenas uma vez em outras disciplinas o que gera uma grande variação (Rocha, & Duarte, 2015). Em segundo lugar, tem-se a *sobrecarga horária*. Muitos/as professores/as mencionavam a sobrecarga horária como um dos problemas de investir a sério na ES:

“Prof. Jorge: - Aquilo que é suposto é o professor lecionar um conjunto de horas que no 2º ciclo são 6 horas e no 3º ciclo são, salvo erro, 12 horas, por ano. Deveria ser obrigatório, um programa como as outras disciplinas têm, com orientações, descritas, porque quando não é, já se sabe, não se faz; há uns que fazem e outros que não e nesta matéria você tem professores que, sim senhora fazemos, e outros que não, enfim, com os constrangimentos de tempo, a pressão para cumprir programa, as vezes a ES fica para segundo plano apesar de ser obrigatório. É uma consequência natural!” (GDF2, Escola Azul).

“Anabela: - O que eu acho também é que, eu já fiz a formação [PRESSE], mas não é fácil de aplicá-la em sala de aula: ou porque temos que cumprir programa, ou porque temos teste. Aquele bolo de horas que é dedicado às aulas, onde supostamente deveríamos abordar estas questões, é complicado gerir em Conselho de Turma, e há quem, de facto, tenta empurrar para o Professor de Ciências. Acho que é uma lei “ok”, mas para aplicar não é fácil. É o que eu digo: eu quando era Diretor de Turma podia nas aulas de Formação Cívica, e aproveitava essas aulas, mas é claro que um professor pensa (vou ser honesta): “vou dar inglês, já estou atrasadíssima no programa, quer dizer, ainda vou ter que dar sexualidade”? Ou realmente consigo encontrar ali um ponto de ligação com o programa, ou não é fácil...” (GDF1, Escola Amarela).

Um outro aspeto bastante referenciado pelos/as professores/as deveu-se a questões mais estruturais relacionadas com a própria sobrecarga de tarefas. Ainda que a ES seja uma atividade obrigatória, muitos professores queixam-se da falta de tempo para se dedicarem à ES, um aspeto bastante referenciado por Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro e Leal (2014). Numa das escolas (Escola Rosa), a minha própria presença foi aproveitada por uma das Diretoras de Turma para lecionar a ES:

“A professora está numa azáfama. Agradece-me dizendo que é uma mais-valia eu estar ali. Ela precisa de lecionar a ES, mas não sabe bem como. Está numa roda-viva. Sorriu e pediu-me desculpas várias vezes. Mostro despreocupação, fazendo questão de a deixar à vontade. Entra a terceira vez no pequeno gabinete para a reunião: «Peço desculpa, onde nós íamos?» (NT, 09/11/2016).

A sobrecarga de trabalho dos/as professores/as tem-se revelado um problema no trabalho destes profissionais o que nos faz inquirir várias coisas, desde da necessidade de transformar a ES numa disciplina própria até a integração de outros profissionais que funcionem como mediadores/as nesta matéria. Por último, o arremesso destas matérias para o/a Professor/a de Biologia também se deve ao facto de se sentir que está mais preparado para trabalhar as sexualidades na escola em detrimento da matéria que leciona, mas sobretudo porque,

exatamente por causa das matérias que leciona, ele é entendido como a/o professor/a mais reconhecido publicamente (pela comunidade escolar e pelos encarregados de educação) para as lecionar; pelo facto de se pensar que estes/as profissionais estão mais preparados para lidar com assuntos sobre sexualidade e/ou porque são reconhecidos mais aptos para o efeito.

Esta tendência de encarregar os professores de Biologia com as questões da ES não é nova (Allen, 2011). Uma das consequências é a circunscrição da abordagem da sexualidade a uma perspetiva biontológica que não raras vezes a confina a tópicos relativos à heterossexualidade reprodutiva e, como consequência, negligencia assuntos relativos às homossexualidades (cf. Ellis, & High, 2004), o que aliás foi destacado por alguns jovens. Ainda assim, no papel legitimador da Biologia, foi constatado que em três escolas o tópico da homossexualidade foi tratado, e o mais curioso, é que apareceu circunscrito a uma perspetiva biontológica, ou seja, das raras vezes em que a homossexualidade era abordada, os exemplos ficavam-se por abordagens biontológicas.

Um outro aspeto problemático apontado pelos/as professores/as relaciona-se com a falta de conhecimentos, pessoais e coletivos, sobre o tema da diversidade sexual. Essa falta de conhecimentos deve ser considerada a três níveis principais: i) *falta de conhecimento de todo*, i. e., o professor não conhece absolutamente nada sobre a gramática LGBTQ a não ser, claro, as informações pessoais que foi produzindo sobre o tópico e que nem sempre são as mais corretas; ii) *algum conhecimento, mas incapacidade de tomar opções práticas no sentido estritamente pedagógico do termo*, como, por exemplo, no sentido de dinamizar atividades de formação nesse campo, i.e., o/a professor/a até domina alguns conteúdos relacionados com a diversidade sexual, mas não vê como desenvolver atividades práticas relacionadas com o tema, e iii) *falta de aptidão pessoal para abordar não só questões de diversidade sexual, como também de ES como um todo*, i. e., o/a professor até queria, mas por motivos pessoais, não se vê capaz. No primeiro nível, temos o testemunho da professora Susana:

“Prof. Susana: - Eu considero estas temáticas muito importantes de serem trabalhadas. São muito interessantes e acho sinceramente que os meninos precisam de ser esclarecidos. Mas o meu problema é: como? Como vou fazer as coisas? Sinto que não domino os conceitos.” (GDF1, Escola Laranja).

Alguns e algumas professores/as queixam-se da falta de apoio e formação nesta área da ES e sobretudo em relação a este tópico. O já referido estudo de Meyer, Taylor e Peter

(2014), com 3400 educadores do Canadá, revelou que apesar de existir um alto nível de suporte a uma educação LGBTQ inclusiva (84.9%), a prática concreta dos educadores era muito mais modesta (61.8%). Outros professores/as revelavam ainda que não têm “jeito” para abordar estes tópicos sendo que tanto se podem referir à diversidade sexual, como à ES como um todo. Nunca é demais lembrar que, ainda assim, não é mau terem contacto com estas questões através de palestras e formações. Na verdade, os professores/as foram enunciando alguns dilemas que envolvem esta questão:

“Enquanto subíamos no elevador a Professora Gabriela contou-me que na sua turma um aluno decidiu contar-lhe que era gay. Contou-lhe em tom de desabafo e também porque confiava nela. Contudo, a Professora viu-se a braços com um dilema ético quando o aluno lhe contou que tinha marcado um encontro com outro homem. Deveria a Professora Gabriela contar aos pais dos alunos dado a potencial perigosidade do encontro, mas correndo o risco de revelar a homossexualidade do aluno que foi confiada, e com isto expor a situações de potencial não-aceitação por parte da família, ou deveria manter o silêncio, mas ser acusada de negligência caso o encontro desse para o torto?” (NT, 09/11/2016).

Ainda que reconheçam a crescente visibilidade LGBTQ na sociedade, sentem que não dominam os conceitos e as problemáticas da melhor forma para poder desenvolver atividades com os/as jovens nesse sentido. Quando inquiridos/as se necessitariam de formação específica sobre esta matéria, os/as professores muitas vezes referenciam a falta dela. Não admira que perante tais contratempus, a ajuda de equipas externas se revele preferencial (Rocha, & Duarte, 2015; Rocha, Leal, & Duarte, 2016). Ainda assim não estão imunes à natureza dessas formações no que respeita à diversidade sexual como denuncia o Professor Francisco:

“Professor Francisco: - [...] Já estive numa escola, antes de aqui ter estado, onde havia uma amiga que estava a frequentar uma formação sobre o PRESSE, e o próprio formador considerava algumas coisas como “parafilias”. Travestismo para ele era uma parafilia e, a certa altura, fizeram um comentário, os colegas de Educação Física, que, de certa forma, foi aceite pelo formador, era um colega de Ciências, que comentava que as pessoas que fossem homossexuais teriam que ter um balneário diferente porque olhavam para os restantes como objeto de desejo [faz cara de espanto]. Isso existe e é a mente daquelas pessoas!” (Professores/as, GDF1, Escola Amarela).

Há que clarificar que tem sido uma estratégia pedagógica comum e bastante interessante levar associações LGBTQ às escolas para falarem e esclarecer as dúvidas de jovens estudantes como, por exemplo, o projeto “Educação LGBTQ” da associação rede *ex aequo*. Nos EUA, por exemplo, uma outra estratégia encontrada foi a criação de “*gay-straight alliances*” (Miceli, 2005), a que nos referimos atrás. Recentemente, a ILGA-Portugal apresentou um projeto que se inspirou bastante neste modelo: o Projeto True Colours - Alianças Da Diversidade e apoio a jovens LGBTQ.

Mas também é preciso destacar *a falta de formação específica destes profissionais*, o que os auxiliaria nas suas práticas. Em suma, a ES no geral está a funcionar: reconhece-se a sua importância. Ainda que muitos/as professores/as reconheçam a importância do tópico particular da orientação sexual, existem alguns problemas endémicos na sua abordagem: tabus, receios, falta de conhecimentos e estratégias. Nesse sentido, pode-se admitir que existem alguns desfasamentos entre o que está decretado legalmente e a prática social. É importante referir que não se pretende aqui sugerir coordenadas instrumentais, modelos prescritivos sobre como “dar” a diversidade sexual (Ranniery, 2017), mas sugerir sim o aumento da formação nesta área para o público dos/as professores/as assim como uma maior avaliação da ES, muito particularmente em relação a este tópico.

## Conclusão

Como se referiu anteriormente, no âmbito desta pesquisa, parte adaptada de uma tese de doutoramento, tinha-se como objetivo discutir como é que a Educação Sexual está (ou não) a ser operacionalizada na escola, quer a um nível geral, quer a um nível particular, em relação às alíneas que referem a questão da “orientação sexual” como um critério não-discriminatório. De modo muito sintético, trata-se de uma pesquisa cujo objeto gravita em torno da violência (contra a) e diversidade sexual na escola, sustentando-se na escassez de estudos sobre o tópico no contexto nacional e no campo disciplinar das Ciências da Educação em particular. Começando pelos/as jovens estudantes, as experiências de ES são muito diversas, variando de pessoa para pessoa, de escola para escola, não existindo homogeneidade, o que também tem as suas implicações.

Mas, em relação aos níveis de funcionamento, um *discurso de descontentamento* é por demais evidente com os/as jovens a declararem alguns problemas com as abordagens e conteúdos do que experienciam, como aliás tem sugerido alguma literatura (cf. Allen, 2011; Rocha, & Duarte, 2010). Ao nível das abordagens, queixam-se sobretudo do excesso de ênfase em aspetos teóricos e de uma lógica transmissiva assente maioritariamente em palestras. Ao nível dos conteúdos queixam-se sobretudo da inadequação etária e repetição de temas, o que se traduz numa sensação ressentida de uma espécie de infantilização da sua identidade enquanto jovens. Nunca negligenciando a sua importância, pelo contrário: manifestando bastante interesse e reconhecendo a sua pertinência, os/as jovens criticam sobretudo os modos através dos quais a ES tem lugar na escola. Perante algumas limitações da escola (Gilbert, 2014) em lidar com os conhecimentos sexuais informais de jovens (Byron, & Hunt, 2017), sugere-se assim a sua participação e envolvimento nos processos de planificação, implementação e avaliação da ES (Rocha, & Duarte, 2016).

Quanto ao tópico da orientação sexual, é reconhecida a sua pertinência, mas menciona-se sobretudo a sua invisibilidade e os tabus que sobre ele ainda gravitam. Alguns jovens vão referindo como alguns professores/as continuam a tecer comentários tidos como homofóbicos e a contar anedotas nas aulas. Os/As jovens também vão referindo que entre si, as opiniões são diversas, existindo também pessoas intolerantes. Por tudo isto, consideram que a ES deveria incluir e abordar questões LGBTQ, quer para desconstruir preconceitos, quer para ajudar jovens que estejam numa fase de descoberta.

Focando agora os/as professores/as, na sua generalidade, estes/as profissionais reconhecem a importância de se tratar da sexualidade com jovens, manifestando a necessidade de uma melhor articulação da dimensão da saúde com a dimensão da sexualidade – preocupações sanitárias sobretudo –, mas vão referindo também algumas dificuldades, obstáculos e bloqueios enunciados para o seu envolvimento, entre os quais, o receio de alguma incompreensão por parte dos/as encarregados/as de educação, medo de serem tomados como “homossexuais” pelos/as colegas e alunos/as, a falta de tempo e espaço curricular e a falta de know e formação, como aliás tem demonstrado alguma literatura (cf. Anastácio, 2007). Dos seus discursos e experiências revela-se que os temas maioritariamente tratados são as DST e que a delegação para “os professores de Biologia” parece ser quase uma regra, o que contribui, ainda que involuntariamente, para uma certa sanitização e biologização da sexualidade (Rocha, & Duarte, 2010), e, por sua vez, reinscreve padrões heteronormativos de abordar a ES.

Estes problemas, dizem, estendem-se à abordagem de questões LGBTQ em contexto de sala de aula. Aqui tanto existem aqueles/as professores/as que acham importantíssimo, como aqueles que privatizam a abordagem da (homos)sexualidade. Nas escolas, em que questões LGBTQ foram abordadas, a abordagem centrou-se numa lógica heteronormativa de biologização em vez de se focar aspetos políticos sobre sexualidade humana e sobre direitos LGBTQ. Posto isto, procurando compreender a existência de um fosso entre o legal e a prática, são revelados alguns problemas que sustentam a existência desse mesmo fosso. Por tudo isto, quando se fala em violência na escola não se pode esquecer a “violência da escola” (Rochex, 2003). Essa forma de violência simbólica que, como referia Bourdieu (2004), se sustenta em formas de silenciamento e negligência aos mais variados níveis.

Contudo, esta é uma investigação que procura transpor o cliché da constatação de que a realidade é complexa e, portanto, avança no sentido de fazer sugestões. Dado o vasto descontentamento dos/as jovens, poderá ser importante ampliar o seu envolvimento e participação em todos os processos de planificação, implementação e/ou avaliação da ES nas suas escolas (cf. Allen, & Rasmussen, 2017). Não só retiraria algum trabalho às/aos professores/as, como visaria transformar o discurso de descontentamentos dos/as jovens em discursos de reconhecimento. Obviamente que isso exigiria também que a própria ES fosse melhor avaliada (Rocha, & Duarte, 2016), mas parece ser notório a ausência das vozes e práticas juvenis.

Ampliar a oferta formativa de professores/as sobre temas como diversidade sexual na formação inicial e contínua de professores/as parece ser urgente, como aliás os/as próprios/as professores/as reconhecem. Não que estes/as sejam os únicos agentes de formação e não que os/as jovens recorram a outros meios de informação sobre sexualidade (amigos, internet, redes sociais, etc.), mas porque mais formados e informados podem auxiliar os/as jovens, LGBTQ ou não, nas suas dúvidas e hesitações, podem adotar posturas menos discriminatórias e mais críticas dos contextos homofóbicos e heteronormativos e podem estar mais atualizados/as sobre as problemáticas contemporâneas sobre género e sexualidade, o que teria o ónus de os/as aproximarem às culturas juvenis (Meyer, 2010). O desenvolvimento de uma consciência comunitária com o envolvimento de todos/as poderia retirar parte das tensões dos/as professores/as, mas é óbvio que seria sempre insuficiente na medida em que, por norma, as questões LGBTQ já sofrem tabus, e que pessoas LGBTQ assumidas na comunidade não são comuns, sobretudo em idades jovens, para que possam reclamar a “vez e a voz” (Menezes, & Ferreira, 2014).

É urgente continuar e ampliar o trabalho formativo com os/as jovens no sentido de desconstrução de estereótipos e preconceitos tendo a escola um papel fundamental aqui (Meyer, 2010). Não só se trata de preservar um clima inclusivo e seguro para jovens LGBTQ, fazendo jus ao objetivos democráticos a que se dispôs, mas também assegurar a construção de um novo tipo de mentalidade, de jovens e de sociedade para a qual as discriminações façam menos sentido. Não se aceitando posições relativistas sobre os valores, defende-se a diversidade como um bem absoluto. A articulação com associações LGBTQ e/ou com Instituições de Ensino Superior parece ser aqui prioritário, podendo-se ampliar os projetos em curso (e.g., Projeto Educação da associação rede ex aequo ou Alianças da Diversidade da Associação LGBTQ), o que auxiliaria a comunidade educativa a trabalhar estes tópicos.

A questão da homoparentalidade parece ser aqui um tópico gerador de grandes tensões, o que significa que, dentro das questões LGBTQ, este deve ser prioritário no trabalho com a comunidade educativa. Chama-se também a atenção para o discurso do “gay, mas não bicha”, frequente em ambos os grupos, o que é revelador de uma forte heteronormatividade penalizadora de sujeitos homo e bissexuais com expressões de género discordantes. Na verdade, concorda-se com as perspetivas que ditam que a dimensão do género é a base de toda a violência (Amâncio, 1994; Badinter, 1996; Beavouir, 1957; Bourdieu, 1999; Connell, 2005; Meyer, 2010). Mesmo nos discursos mais bem-intencionados – e é de salientar como

estes/as professores/as não me parecem, de facto, mal-intencionados/as – há uma “perspetiva assimilacionista” (Stoer, & Magalhães, 2005, p. 151) que beira regular a ordem pública da expressão de género. Não há, pois, ainda uma perspetiva pedagógica queer:

“Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de género, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro.” (Louro, 2001, p. 550).

É preciso, pois, desconstruir estereótipos de género que não se fiquem pela reificação de imagens romantizadas de ser um “bom homossexual”, mas que abordem a(s) homossexualidade(s) na sua diversidade plena, o que, apesar de tudo, parece ser um desafio maior (Connell, 2014). Numa perspetiva interseccional mais específica, aconselha-se a intervenção prioritária antihomofóbica em (e, sobretudo, com) dois grupos particulares: rapazes heterossexuais de grupos socioeconomicamente mais vulneráveis e elementos da comunidade cigana, o que, apesar das dificuldades estruturais, parecem ser aqueles que são mais referidos e catalogados, nesta pesquisa, como “homofóbicos”.

Não se pode negligenciar a integração de conteúdos LGBTQ no currículo numa perspetiva mais crítica e política<sup>20</sup> transcendendo noções de sexualidade sanitizadas, em risco, biologizadas (Allen, 2011). A ES deve ser um contexto onde não só se aprende estratégias de prevenção, mas também se ensina e se consciencializa sobre as dimensões de poder que atravessam corpos, géneros e sexualidades (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2010). Esta tese demonstra assim o trabalho que é preciso fazer nas escolas face ao bullying, à violência e ao reconhecimento da diversidade sexual. Em suma, como propõem Russell e Horn (2017), é preciso:

- Políticas anti-bullying e de não-discriminação escolar que enumerem e especificamente incluam a orientação sexual e a identidade de género real ou percebida;
- Intervenção de professores/as quando o assédio tem lugar, e formação de professores/as para estratégias de intervenção efetivas;

---

<sup>20</sup> É o caso da Califórnia que introduzirá temas relativos aos direitos de pessoas LGBTQ: <http://time.com/5022698/california-history-LGBTQ-textbooks-curriculum/>

- Disponibilidade de informação, recursos e apoio da escola sobre tópicos LGBTQ;
- Presença de grupos ou clubes de apoio (muitas vezes chamadas “alianças gay-hetero”);
- Inclusão de pessoas LGBTQ em temas de conversa ou no currículo da escola.” (p. 126).

Não se negligencia como os dados resultam sempre da aplicação de um método segundo um conjunto de condições (Bourdieu, 2004) e, por isso, não traduzem uma realidade na sua ampla plenitude. Nesse sentido, os GFD apenas explicam uma parte importante daquilo que os sujeitos têm a dizer nos contextos de ação. Contudo, não se pode ignorar também como o objetivo aqui foi, mais do que obter “big data”, explorar alguns temas, menos explorados na literatura nacional em Ciências da Educação, a partir das vozes da comunidade educativa. Na verdade, os GFD acabarão por se constituir em fóruns de discussão bastante interessantes, sendo representativos da forma como a cidadania acontece. Existem algumas questões que, no âmbito desta investigação, poderão ser exploradas futuramente, nomeadamente a inclusão das vozes de jovens LGBTQ na sua diversidade interseccional ou a aplicação de outras metodologias quantitativas (ou mistas) que possam tornar os dados mais fortes.

Na contemporaneidade, não se pode negar, porém, uma proliferação de discursos sobre a educação e a escola que revelam que já não se pode falar dela com alguma linearidade (Charlot, 2006). Está-se perante aquilo que Rui Canário chama de “tempo das incertezas” (Canário, 2005, p. 81) onde a imprevisibilidade marca lugar (Silva, 2011). Há um certo reconhecimento de que o projeto moderno se esvaziou e que a escola está perante uma inevitável ambivalência, quiçá um paradoxo, um duplo papel de incluir e excluir, de regular e emancipar, de propor e falhar (Giddens, 1996). É por isso que, como refere Correia, a escola tenda a ser perspectivada socialmente “quer como um bem comum quer como uma comunidade de problemas” (Correia, 1998, p. 120). Como referem Gordon, Holland e Lahelma:

“(…) as escolas são sítios com múltiplos níveis e práticas, algumas delas contraditórias. Contudo, dentro das escolas existem também espaços de agência, negociação, evitação, oposição e resistência. Esses espaços são limitados, mas significativos, num contexto de tensões entre emancipação e regulação, controlo e agência. Políticas educacionais têm endereçado esses espaços ao redesenharem o mapa das possibilidades e limitações para cidadãos individuais.” (pp. 187-188).

Partilha-se aqui desta visão paradoxal com implicações nos modos de conceber a homofobia. Reconhece-se a escola, enquanto instituição, como uma extensão da própria

democracia e a nível da sua microfísica como uma “comunidade” necessariamente diversa e plural. Advoga-se que a escola democrática, promotora de justiça social, deve então zelar pela igualdade (de acesso, sucesso e de oportunidades) salvaguardando e promovendo direitos e cidadania de diversas identidades e grupos. Espera-se com esta tese não só contribuir para aprofundar académica e cientificamente a teoria em expansão, como também para evidenciar, a partir da realidade empírica, os tabus que, no campo educativo, ainda gravitam sobre a diversidade sexual. Ainda que se assuma preocupações com um grupo em particular (os/as jovens LGBTQ), espera-se que tenha dado um contributo social de transformar a educação e a sociedade.

### Referências bibliográficas:

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Allen, L. (2011). *Young people and sexuality education. Rethinking key debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Allen, L. (2017). *Schooling sexual cultures: Visual Research and sexuality education*. Routledge: New York.
- Allen, L., & Rasmussen, M. L. (2017). *The Palgrave handbook of sexuality education*. London: Palgrave Macmillan.
- Allport, G. W. (1997). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Althusser, L. (1985). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). Apresentação dos dados. Interpretação e teorização. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amaral, A. (2016). *Da medicina escolar à saúde da escola. A medicina e a saúde escolar em Portugal (finais do século XIX, início do século XX)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Anástacio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D. & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, 26(1), 17-32. doi: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i1.260>.

- Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. ° 25, 83-116.
- Arendt, H. (1957). The crisis in Education. *Partisan Review*, 25(4), 493-513.
- Atkinson, E. (2002). Education for diversity in a multisexual society: Negotiating the contradictions of contemporary discourse. *Sex Education* 1(2): 119–132.
- Atkinson, E., & DePalma, R. (2008). Imagining the homonormative: Performative subversion in education for social justice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 25-35.
- Badinter, E. (1996). *XY. A Identidade masculina*. Porto: Edições Asa.
- Barreto, V. (2017). A pesquisa em práticas sexuais: políticas e moralidades na academia. *Revista Antropológica*, 43(2), 203-229.
- Beauvoir, S. de (1975). *O Segundo Sexo*. Lisboa: Bertrand.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Volume 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloor, M., Franland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage. doi: <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescence Health*, 30(5): 364-374.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1978). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2001). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). «More than boy, girl, male, female»: exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10.
- Britzman, D. P. (1996). O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, volume 21, 71-96.
- Buston, K. & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*. 4 (1): 95-109.
- Butler, J. (2017). *Problemas de género. Feminismos e subversão da identidade*. Orfeu Negro.
- Byron, P., & Hunt, J. (2017). 'That happened to me too': Young people's informal knowledge of diverse genders and sexualities. *Sex Education*, 17(3), 319-332.
- Caldas, J., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual – ¿que realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- Canário, R. (2003). O impacto social das ciências da educação. In *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O Estado da Arte*, (prelo).
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender a ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In *AAVV, A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, N. S., & Menezes, I. (2006). La construction de l'identité des jeunes homosexuels au Portugal. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, 225-249.
- Carneiro, N. S., & Menezes, I. (2007). From an oppressed citizenship to affirmative identities. Lesbian and gay political participation in Portugal. *Journal of Homosexuality*, volume 53, 65-82.
- Carneiro, N. S. (2009). *"Homossexualidades": Uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: LivPsic.
- Carroll, L. (2004). *Alice's Adventures In Wonderland*. London: Sovereign Sanctuary Press.

- Cascais, A. F. (2004). Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer In António Fernando Cascais (Ed.), *Indisciplinar a Teoria: Estudos gays, Lesbicos e Queer* (pp.28-89). Lisboa: Fenda.
- Cascais, A. F. (2006). Diferentes como só nós. O associativismo GLBT português em três andamentos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76: 109-126.
- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, volume 11(31), 7-18.
- Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2009). Society of individuals or community strenght: Community psychology at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of mods and rockers*. London. MacGibbon & Kee.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Connell, C. (2014). *School's out. Gay and lesbian teachers in the classroom*. California: California University Press.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. California. University of California Press.
- Conselho da Europa (2016). *Equal opportunities for all children: Non-discrimination of lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTQ) children and young people*. Retirado de: <https://rm.coe.int/16806a8d8f>
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Costa, P., Pinto, J., Pereira, H., & Pereira, B. (2015). Bullying genérico e homofóbico no contexto escolar. *Psychology, Community and Health* 4 (3): 145-155. DOI: <https://doi.org/10.5964/pch.v4i3.122>
- D'Augelli, A. (2002). Mental health among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 433-456. DOI: 10.1177/1359104502007003010

- Decreto-Lei (n.º60/2009). Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. *Diário da República* – 1.ª série, no. 151, p. 5097-5098.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dias, T. & Menezes, I. (2013). The role of classroom experiences and school ethos in the development of children as political actors. *Educational & Child Psychology*, 30(1), 1-21.
- Ellis, V., & High, S. (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, volume 30(2), 213-225.
- Epstein, D. (Ed.) (1994). *Challenging gay and lesbian inequalities in education*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Farquhar, C., & Das, R. (1999). Are focus groups suitable for 'sensitive' topics?. In R. Barbour, & J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 47-63). London: Sage.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*»: *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filax, G. (2006). *Queer youth in the province of the "severely normal"*. Vancouver: UBC Press.
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females. The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29-51.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, L. (2007). Corpo falado: Sexualidade, poder e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 135-168.
- Fonseca, L. (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.
- Fonseca, L., & Simões, A. R. (2015). Culturas sexuais de estudantes: Debates sobre mudanças, sexualidades, género e diversidade sexual”, In L. Fonseca, & S. A. Santos, (Eds.), *Sexualidades, Gravidez e Juventude. Relações sociais e educativas* (pp. 217-275), Porto: Edições Afrontamento.

- Formby, E. (2011). Sex and relationships education, sexual health, and lesbian, gay and bisexual sexual cultures: views from young people. *Sex Education*, 11(3), 255-266. DOI: 10.1080/14681811.2011.590078
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Francis, D. (2017). *Troubling the teaching and learning of gender and sexuality diversity in South African education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freitas, D. F., D’ Augelli, A. R., Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2016). Discrimination and mental health among gay, lesbian, and bisexual youths in Portugal: The moderating role of family relationships and optimism. *Journal of GLBT Family Studies*, 12:1, 68-90.
- Friend, R. (1993). Choices, not closets. In Lois Weis, & Michelle Fine (Eds.), *Beyond Silenced Voices. Class, Race, and Gender in United States Schools* (pp. 209-237). Albany: State University of New York Press.
- Frith, H. (2000). Focusing on sex: Using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275-297.
- Gibson, P. (1989). Gay male and lesbian youth suicide. In M. R. Feinleib (Ed.), *Report of the Secretary’s Task Force on Youth Suicide: Vol. 3. Preventions and interventions in youth suicide* (pp. 110-142). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Giddens, A. (1996). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilbert, J. (2014). *Sexuality in school: The limits of education*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London: Palgrave Macmillan.
- GTES—Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

- GTES—Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007). *Educação para a saúde nas escolas: relatório final*. [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)
- Illich, I. (1971). *Une société sans École*. Paris: Seuil.
- ILGA-Europe (2017). Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2017. Retirado de [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/annual\\_review\\_2017\\_online.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/annual_review_2017_online.pdf)
- Jones, T. M (2011). A Sexuality Education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6, 133-175.
- Jones, T. M. (2013). How sex education research methodologies frame GLBTIQ students. *Sex Education*, 13:6, 687-701.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In Rogério Diniz Junqueira (Ed.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51), Brasília: UNESCO.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lees, S. (2000). Sexuality and citizenship education. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship* (pp. 259-277). Routledge Falmer: London.
- Louro, G. L. (1999). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louro, G. L., & Silva, T. T. da (Orgs.) (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mac an Ghail, M. (1995). *The making of men: masculinities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

- Martins, N. (2017). *Para lá das aparelhagens: Perceções de jovens do ensino profissional em relação à homossexualidade em contexto escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., & Leal, I. (2014). Sexual Education in schools in Portugal: Evaluation of a 3 Years Period. *Creative Education*, 5, 1353-1362, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.515154>
- McCormack, M. (2012). *The declining significance of homophobia: How teenage boys are redefining masculinity and heterosexuality*. Oxford: Oxford University Press.
- McIntyre, E. (2009). Teacher discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice*, volume 25(4): 301-314.
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: ESE.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools. An Introduction*. New York: Springer.
- Meyer, E. J., Taylor, C., & Peter, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15:3, 221-234, DOI: 10.1080/14681811.2014.979341
- M.E. & M.S. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miceli, M. (2002). Gay, lesbian and bisexual youth. In Diane Richardson, & Steve Seidman (Eds.), *Handbook of Lesbian & Gay Studies* (pp. 199-214). London; Sage Publications.
- Moita, G. (2001). *Discursos sobre a Homossexualidade no Contexto Clínico. A Homossexualidade de Dois Lados do Espelho*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Routledge.

- Naphy, W. (2006). *Born to be Gay – História da Homossexualidade*. Lisboa: Edições 70.
- Nogueira, C., & Oliveira, J. M. (Orgs.). (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género. Disponível em [http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/Estudo\\_OrientacaoSexual\\_IdentidadeGenero.pdf](http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/Estudo_OrientacaoSexual_IdentidadeGenero.pdf)
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- O’Flaherty, M. & Fisher, J. (2008). Sexual Orientation, Gender Identity and International Human Rights Law: Contextualising the Yogyakarta Principles. *Human Rights Law Review*, volume 8(2), 207-248.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you’re a fag: masculinity and sexuality in high school*. California: University of California Press.
- Pais, J. M. (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Payne, E., & Smith, J. M. (2018). Violence against LGBTQ students. Punishing and marginalizing difference. Harvey Shapiro (Ed.), *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions* (pp. 393-415). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118966709
- Pereira, M. do M. (2012). *Fazendo género no recreio. A negociação do género em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pérez-Testor C., Behar, J., Davins, M., Conde, J. L., Castillo, J. A., Salamero, M., Alomar, E., & Segarra, S. (2010). Teachers’ attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, volume 13(1), 138-155.
- Phoenix, A., Frosh, S., & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11-14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179-195.
- Pinar, W. (1998). *Queer Theory in Education*. London: L. Erlbaum Associates.
- Potrat, P., Mereish, E., DiGiovanni, C., & Scheer, J. (2013). Homophobic bullying. In I. Rivers, & N. Duncan (Eds.), *Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender* (pp. 75-90). New York: Routledge.
- Pound, P., Langford, R., & Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open* 6(9), 01-14. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-011329

- Preston, M. J. (2016). “They're just not mature right now”: Teachers' complicated perceptions of gender and anti-queer bullying. *Sex Education, 16*(1), 22-34.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramiro, L., Reis, M., & Matos, M. G. (2008) Educação Sexual: Propostas para Escolas. In M.G. Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (Eds). *Sexualidade, Segurança e Sida – Estado da Arte e Propostas em Meio Escolar* (pp.223-264). Edições CMDT/IHMT/UNL; FCT/MCES e FMH. Lisboa. ISBN 978-989-95849-0-7.
- Ramiro, L., Reis, Margarida, M., Margarida, G., & Vilar, D. (2010). Educação sexual na escola: Conhecimentos, atitudes e conforto nos professores do ensino básico e secundário. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente, 1*, 163-180.
- Ramiro, L. (2013). *A educação sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Ranniery, Thiago (2017). “Sexualidade na escola”: É possível ir além da máquina de diferentes. In E. Macedo & T. Ranniery (Orgs.), *Currículo, sexualidade e ação docente* (pp. 213-238). Petrópolis: DP Et alli.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge Falmer.
- Rivers, I., & D' Augelli, A. R. (2001). The victimization of lesbians, gay, and bisexual youths. In A. R. D'Augelli & C. J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth: Psychological perspectives* (pp. 199-223). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195160536.001.0001>
- Rocha, A. C., & Duarte, C. (2010). A educação sexual pela voz da comunidade: Uma perspectiva crítica. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume 14(2), 425-440.

- Rocha, A. C., & Duarte, C. (2015). Sexuality education in a representative sample of portuguese schools: Examining the impact of legislation. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20: 47-56.
- Rocha, A. C., Leal, C., & Duarte, C. (2016). School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. *Sex Education*, 16:2, 172-183, doi: 10.1080/14681811.2015.1087839.
- Rocha, C., & Ferreira, M. (2002). Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42 (1-2): 49-68.
- Rochex, J-Y. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na escola». In José Alberto Correia, & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 13-21), Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, L., Brás, A., Cunha, C., Petiz, J. P., & Nogueira, C. (2015). Discursos de profesores sobre jóvenes lesbianas en el contexto de la escuela portuguesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1409-4703.
- Rodrigues, L., Grave, R., Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3): 191-200. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.04.001>
- Rubin, G. (2011). *Deviations. A Gayle Rubin Reader*. Durham & London: Duke University Press.
- Russell, S. T., & Horn, S. S. (Eds.) (2017). *Sexual orientation, gender identity, and schooling. The nexus of research, practice, and policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Saavedra, L, Nogueira, C., & Magalhães, S. (2010). Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: Implicações para a educação sexual. *Educação & Sociedade*, 31(110), 135-156.
- Sampaio, D. (2003). *Vagabundos de Nós*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, A. C. (2005). *A lei do desejo: Direitos humanos e minorias sexuais em Portugal*. Porto: Afrontamento.

- Santos, A. C. (2012). The politics of sexuality in Portugal: Confronting tradition, enacting change. In Sally Hines, & Yvette Taylor (Org.), *Sexualities: Past Reflections, Future Directions* (pp. 168-185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Santos, A. C. (2013a). *Social movements and sexual citizenship in Southern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, H. (2013b). *Um desvio na corrente que(er)stionando as margens: Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, H., Silva, S. M., & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *ex aequo*, 36: 117-132. doi: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07>
- Santos, H., Silva, S. M., & Menezes, I. (2018). From liberal acceptance to intolerance: discourses on sexual diversity in schools by portuguese young people. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 55-65. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1655
- Santos, H. (2019). Evolução da “diversidade sexual” no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo. *Currículo sem Fronteiras*, volume 19(3), p. 944-962.
- Santos, S. A., Fonseca, L., & Araújo, H. C. (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29-44.
- Santos, S. (2015). *School-based sex education under the spotlight of sexual and intimate citizenship: a focus on Portugal and England*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, S. M. (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, S. M. (2010). Estudantes e jovens em contexto escolar. Contributos da Sociologia da Educação para o estudo das juventudes. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e*

- controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 79-100). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Silva, S. M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia das fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, S. M., & Araújo, H. C. (2007). Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada? *ex aequo*, nº. 15, 89-117.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, nº9, 35-51.
- Stoer, S., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). «A diferença somos nós». *A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thorne, B. (1999). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- UNESCO (2009). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for Schools, teachers and health educators*, 1, The rationale for sexuality education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012a). Review of homophobic bullying in educational institutions. Paris: France. Retirado de: [http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/21570\\_8e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/21570_8e.pdf)
- UNESCO. (2012b). Education sector responses to homophobic bullying. Paris: France. Retirado de: [http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/21649\\_3e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/21649_3e.pdf)
- UNESCO (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: UNESCO.
- Vale de Almeida, Miguel (2010). O contexto LGBT em Portugal. In Nogueira, C. & J.M. Oliveira (Orgs.), *Estudo sobre discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 45-92), Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Warwick, I., Chase, E., & Aggleton, P. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. London: DfES Publications.

- Warwick, I. & Aggleton, P. (2014). Bullying, ‘cussing’ and ‘mucking about’: complexities in tackling homophobia in three secondary schools in south London, UK, *Sex Education*, 14(2), 159-173.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260.
- Wilkinson, S. (1999). Focus group: A feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2): 221-244. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>
- Willis, P. E. (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Saxon house.
- Žižek, S. (2017). *A Coragem do desespero. Crônicas de um ano em que agimos perigosamente*. Lisboa: Relógio D’Água.