

Escola e inclusão: percepções de docentes em Portugal e no Brasil sobre género e sexualidade

RESUMO

A escola é reconhecida como um espaço central de socialização e promoção da cidadania. Contudo, enquanto espaço de reprodução das normatividades estruturais, a escola também pode tornar-se um ambiente de marginalização e discriminação, principalmente de grupos minorizados. Neste contexto, importa compreender como as questões de género e sexualidade atravessam o quotidiano escolar, entre o reconhecimento institucional da sua relevância e as condições concretas de atuação docente. Este estudo teve como objetivo analisar comparativamente as percepções de docentes em Portugal e no Brasil sobre a relação das questões de género e sexualidade com a escola. Numa abordagem quantitativa, de natureza exploratória e com recurso à estatística descritiva, participaram 165 docentes, sendo 87 a lecionar em Portugal e 78 no Brasil, por meio do preenchimento de um questionário online sobre a temática. Os resultados indicam uma tendência maioritária de reconhecimento, pelas e pelos docentes nos dois contextos, da importância de abordar as questões de género e sexualidade na escola. Contudo, também foram evidenciados desfasamentos entre uma valorização geral e a confiança docente para abordar tópicos específicos. Foram ainda identificados constrangimentos associados à formação docente, ao domínio de conhecimentos científicos e ao receio de pressões externas ou internas. Os dados também sugerem fragilidades na institucionalização interna do debate sobre a temática nas escolas, embora exista abertura à colaboração com entidades especializadas. Conclui-se que a promoção de ambientes escolares inclusivos requer estratégias institucionais consistentes, formação docente contínua, apoio pedagógico e políticas educativas capazes de articular a diversidade e os direitos humanos no quotidiano escolar.

Palavras-chave: Género e sexualidade; Escola; Docentes; Portugal; Brasil.

Marcus Vinicius de Paula
Pereira Junior ⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

Maria Filomena Rodrigues
Teixeira ⁱⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

Ana Alexandra Valente
Rodrigues ⁱⁱⁱ
Universidade de Aveiro,
Portugal.

1. INTRODUÇÃO

A escola é percebida frequentemente como um espaço central de socialização, de construção da cidadania e de promoção dos direitos humanos. Para além desta visão mais consensual, reconhece-se que o espaço escolar também funciona como território de reprodução de normas sociais que regulam pertencimentos, identidades, corpos e relações (Butler, 2020; Louro, 2013). Entre estas normas, destacam-se as que se estruturam a partir dos discursos e práticas em torno das questões de gênero e sexualidade, frequentemente organizadas a partir dos marcadores sociais do binarismo e da heteronormatividade estruturais (Pereira-Jr. et al., 2024).

Nas últimas décadas, tem-se verificado uma maior visibilidade da diversidade sexual e de gênero em diferentes contextos e conjunturas, principalmente quando se considera a implementação de importantes reforços regulatórios nos planos nacional e internacional. Contudo, apesar deste importante progresso, persiste a propagação de atos discriminatórios que conduzem à marginalização de grupos minorizados, como, por exemplo, pessoas LGBTQI+ (Fernandes et al., 2024; Gato et al., 2015; Santos, 2020). Trata-se de uma dinâmica normativa recorrente em múltiplos contextos sociais, onde, no que diz respeito ao contexto escolar, podem aparecer nas relações quotidianas, nas práticas pedagógicas, nas limitações e neutralidades curriculares e até mesmo em respostas institucionais assimétricas a situações de discriminação (Araujo et al., 2019; Freire, 2018; Neto, 2022; Pereira-Jr. et al., 2024).

As experiências de estigmatização em meio escolar podem interferir em aspetos como segurança, bem-estar, participação e pertença, com efeitos potencialmente cumulativos para grupos minorizados (Fernandes et al., 2024; Gato et al., 2015). Perante este cenário, considera-se que as/os docentes podem assumir um papel particularmente relevante, pois, para além de serem agentes pedagogicamente responsáveis, podem, mediante suas práticas, reforçar a manutenção dos padrões excludentes ou contribuir para a garantia de ambientes educativos mais inclusivos (Araujo et al., 2019; Bento, 2011; Lopes & Moresco, 2022).

No caso dos contextos de educação escolar de Portugal e do Brasil, observam-se simultaneamente aproximações e diferenças no modo como as questões de gênero e sexualidade têm sido enquadradas em políticas educativas e em práticas escolares. Ambos os países reconhecem as orientações técnicas internacionais para a educação em sexualidade, publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018), bem como dispõem de enquadramentos normativos e documentos orientadores relacionados com estratégias de intervenção em contexto escolar (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, 1998; Ministério da Educação, 2013; Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023; Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto; Ministério da Educação, 2017; Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio; Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025).

Considera-se, no entanto, que a implementação destes enquadramentos pode ocorrer de forma variada entre escolas e territórios (Cassiavilani & Albrecht, 2023), produzindo-se uma heterogeneidade de práticas educa-

tivas que, por vezes, se consolidam de forma frágil, principalmente quando o que está em causa é a abordagem de temáticas emergentes.

Embora existam estudos sobre os contextos de educação escolar de Portugal e do Brasil acerca do fenómeno em causa (Araujo et al., 2019), persistem lacunas a respeito de como docentes das redes públicas de Portugal e do Brasil percebem a relação das questões de género e sexualidade com a escola, particularmente quanto às práticas do quotidiano. Assim, torna-se relevante a produção de uma análise comparativa entre os dois contextos, que identifique proximidades e distanciamentos nas percepções docentes e que contribua para orientar as políticas e as estratégias que se relacionem com a promoção de espaços escolares mais sustentáveis, inclusivos e democráticos (Bento, 2011; Martins & Souza, 2024; Moreira & Silva, 2021; Woolley, 2017).

Partindo da questão “O que pensa o corpo docente das redes públicas de ensino em Portugal e no Brasil sobre a relação das questões de género e sexualidade com a escola?”, este estudo teve como objetivo desenvolver uma análise comparativa das percepções docentes nos dois contextos sobre o fenómeno de interesse. Procurou-se com esta análise caracterizar padrões de percepção em cada contexto, bem como identificar convergências e divergências entre as percepções docentes nos dois países. A partir desta estratégia comparativa de análise, discutiu-se sobre que aspetos parecem transversais ao funcionamento escolar e que aspetos se apresentam mais dependentes dos contextos sociopolíticos e educativos de cada país, considerando os seus impactos para a promoção de ambientes educativos alinhados com a cidadania e com os direitos humanos.

2. METODOLOGIA

Este estudo assumiu uma abordagem quantitativa, de natureza exploratória, com recurso à análise estatística descritiva (Dias et al., 2024). A interpretação dos dados teve por base o enquadramento teórico proposto, nomeadamente a sistematização de tendências identificadas por meio das percepções docentes sobre a relação das questões de género e sexualidade com a escola. Assim, procurou-se estruturar uma análise comparativa e descritiva, sem estabelecer relações de causalidade com o fenómeno investigado.

A recolha de dados foi realizada por meio de um inquérito por questionário, de autopreenchimento, composto por oito questões fechadas. O instrumento, intitulado “Relações de Género e Sexualidade na Escola: Um Breve Inquérito”, incluiu: (1) uma questão de concordância geral sobre a pertinência da abordagem das questões de género e sexualidade na escola, respondida em escala de Likert (Q1); (2) uma questão em matriz, composta por doze temas, relativa ao grau de importância atribuído à abordagem de cada tema, respondida em escala de Likert (Q2); (3) uma questão em matriz, composta pelos mesmos doze temas, relativa à confiança autorreportada pelas e pelos docentes para abordar cada tema, com resposta dicotómica “SIM”/“NÃO” em cada item (Q3); (4) uma questão relativa a possíveis constrangimentos à abordagem da temática, organizada em sete categorias com resposta dicotómica “SIM”/“NÃO” (Q4); e (5) quatro questões de concordância relativas a condições e medidas institucionais relacionadas com a permanência da

temática no contexto escolar, respondidas em escala de Likert (Q5 a Q8). Para fins de análise descritiva, as questões Q1, Q2, Q5, Q6, Q7 e Q8 foram tratadas como variáveis ordinais, reportando-se as percentagens por categoria de resposta. As questões Q3 e Q4 foram analisadas a partir das proporções de respostas “SIM” e “NÃO” em cada item ou categoria. Para o cálculo das percentagens, considerou-se o número de respostas válidas, pelo que os totais variam ligeiramente em função de eventuais não-respostas.

O questionário foi elaborado com base em produções científicas no domínio das questões de género e sexualidade e da educação e em referenciais normativos nacionais e internacionais. Tal mobilização considerou, como lentes de interpretação do fenómeno educacional contemporâneo, os estudos de Bento (2011), Butler (2020) e Louro (2014), bem como os documentos orientadores sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015), a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018–2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio) e o Relatório de Recomendações para o Enfrentamento ao Discurso de Ódio e ao Extremismo no Brasil (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023).

Embora se mobilizem, neste artigo, constructos como binarismo e heteronormatividade, marginalização e exclusão de grupos minorizados, legitimidade docente e cultura escolar, não se pretendeu medir diretamente tais aspetos como variáveis latentes. Em coerência com o carácter exploratório da investigação, tais conceitos foram traduzidos em dimensões observáveis a partir das percepções docentes, relacionadas com a legitimidade atribuída à abordagem escolar da temática, a valorização curricular de tópicos específicos, a autoeficácia para abordar conteúdos, as barreiras individuais e institucionais percebidas e as condições e predisposição para medidas institucionais de inclusão (Santos, 2020).

Salienta-se que este questionário não foi concebido nem apresentado como escala psicométrica validada. Adicionalmente, embora não tenha havido um procedimento formal de validação de conteúdo por painel externo de especialistas, foi realizada uma aplicação piloto autónoma antes da recolha de dados, a qual permitiu à equipa de investigação verificar a clareza geral dos itens, a adequação da estrutura do questionário e a funcionalidade do procedimento de resposta.

O questionário foi disponibilizado online por meio da plataforma FormsUA (LimeSurvey), sendo divulgado por via digital com convite à participação voluntária. Esta opção foi tomada por razões de viabilidade e alcance, considerando a dispersão territorial dos potenciais participantes dos dois países, bem como a necessidade de uniformização de um procedimento de recolha. Reconhece-se que este procedimento configura uma amostragem não probabilística por conveniência, o que implica determinadas limitações relacionadas com a seleção de participantes. Em particular, é plausível que docentes com maior sensibilização, interesse prévio ou menor receio em relação ao tema apresentem maior disponibilidade para participação, o que poderia influenciar a distribuição das respostas e, portanto, limitar a generalização dos resultados. Assim, reforça-se que os achados devem ser valorizados pelo seu carácter descritivo e exploratório (Dias et al., 2024), estando

relacionados com as percepções de um conjunto de participantes que aderiu voluntariamente ao estudo, e não como estimativa populacional.

Participaram no estudo 165 docentes da rede pública de ensino, dos quais 87 lecionavam em Portugal e 78 no Brasil. No que respeita à caracterização sociodemográfica e profissional, optou-se, neste estudo, por não recolher variáveis como idade, género, anos de serviço, nível ou etapa de ensino, grupo disciplinar, região ou formação prévia. Esta decisão relacionou-se, em primeiro lugar, com o desenho do instrumento e com o protocolo de proteção de dados aprovado, orientados pelo princípio da minimização de dados. Em segundo lugar, considerou-se a sensibilidade social atribuída às questões de género e sexualidade, procurando reduzir riscos de identificação indireta e potenciais efeitos de retração na participação docente, sobretudo tratando-se de um inquérito online. Reconhece-se, contudo, que esta opção limita a caracterização da amostra e a análise de possíveis diferenças internas entre participantes.

Salienta-se que, para o desenvolvimento desta investigação, foram considerados os seguintes princípios éticos aplicáveis: (1) o cumprimento do Regulamento (UE) 2016/679, no âmbito da proteção de dados pessoais; (2) a obtenção do parecer favorável do Encarregado Geral de Proteção de Dados da Universidade de Aveiro, com declaração emitida em 28 de abril de 2023; (3) a obtenção prévia de consentimento informado, no qual as/os participantes tomaram conhecimento das informações sobre os objetivos e os procedimentos de recolha, tratamento e utilização dos dados; e (4) o armazenamento e salvaguarda dos dados por meio do Sistema de Informação da Universidade de Aveiro (SIUA), de acesso restrito e de utilização exclusiva para fins científicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

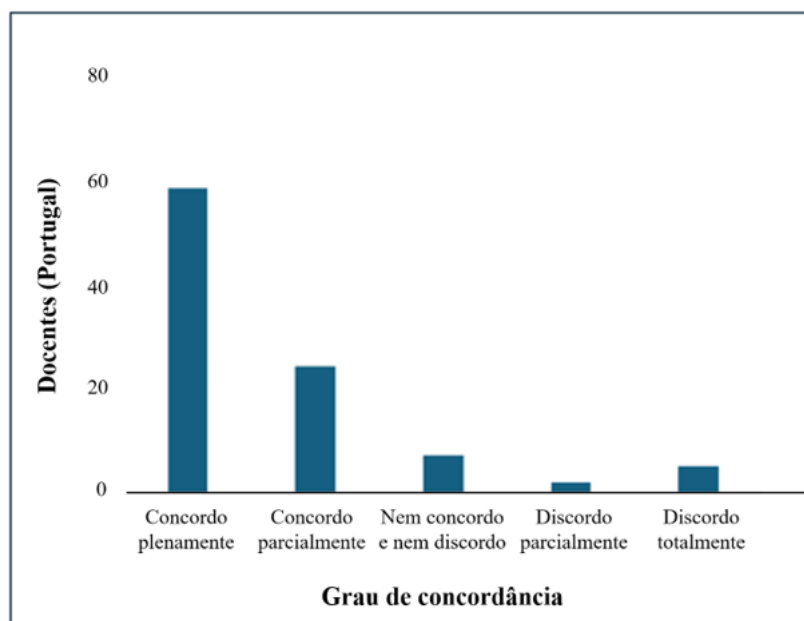
Os resultados encontram-se organizados em blocos temáticos correspondentes às dimensões avaliadas pelo questionário. Em cada tópico, apresentam-se os valores essenciais, em percentagem, por país, seguidos de uma análise descritiva e interpretativa comparativa entre os dois grupos de docentes. Com esta organização, procurou-se evidenciar tensões e padrões identificados nos níveis institucional, de cultura escolar e de posicionamento docente perante o fenómeno investigado (Bento, 2011; Woolley, 2017).

3.1. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÉNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Relativamente à primeira questão, os Gráficos 1 e 2 apresentam o grau de concordância das/dos docentes quanto à importância de abordar a temática nas escolas, respetivamente nos contextos português e brasileiro.

Gráfico 1

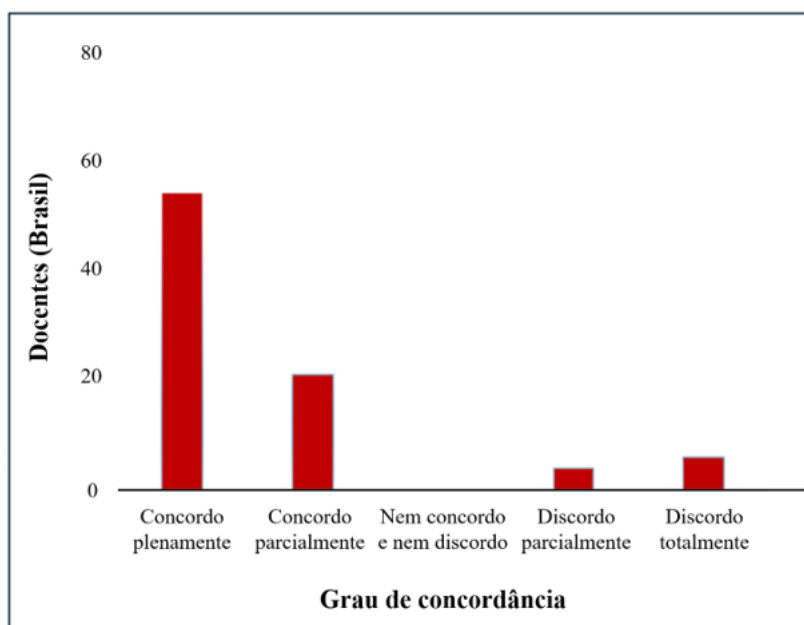
Grau de concordância de docentes em Portugal quanto à abordagem das questões de género e sexualidade nas escolas



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 2

Grau de concordância de docentes no Brasil quanto à abordagem das questões de género e sexualidade nas escolas



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Observou-se, em ambos os países, uma tendência de concordância elevada com a pertinência da abordagem do tema no contexto escolar, ainda que com nuances no perfil das respostas. Em Portugal, a maioria das/dos

docentes (aproximadamente 60%) respondeu que concorda plenamente com a afirmação, enquanto cerca de 20% concordaram parcialmente.

Uma fração menor (aproximadamente 10%) respondeu que não concorda nem discorda da afirmação, enquanto as respostas discordantes foram residuais, com aproximadamente 5% das/dos docentes a discordarem totalmente e cerca de 2% a discordarem parcialmente.

No Brasil, verificou-se também uma predominância de concordância. Aproximadamente 50% das/dos docentes responderam que concordam plenamente, enquanto aproximadamente 20% concordam parcialmente com a afirmação. Destaca-se que, neste contexto, não houve respostas neutras e as respostas de discordância mantiveram-se minoritárias, com pouco mais de 5% de discordância total e menos de 5% de discordância parcial.

Em termos comparativos, os dois grupos convergem na aceitação da relevância de abordar a temática na escola, o que é consistente com a ideia de que as/os docentes podem reconhecer a escola como espaço de promoção de debates sobre temas socialmente disputados (Bento, 2011; Louro, 2013, 2014; Santos, 2020). Ainda assim, a presença de respostas neutras em contexto português pode sinalizar cautela, ambivalência ou incerteza, possivelmente associada a condições locais de formação, cultura escolar ou diferentes modos de inscrição pública e institucional da temática. No Brasil, por outro lado, a inexistência de respostas neutras entre as/os participantes indica, neste conjunto específico de respostas, uma menor presença de posicionamentos intermédios. Embora esta leitura deva ser assumida com cautela, trata-se de um cenário que pode ser compatível com contextos em que pautas como a diversidade sexual e de género se tornam foco recorrente de controvérsias sociopolíticas e disputas no espaço público (Freire, 2018; Martins, 2021).

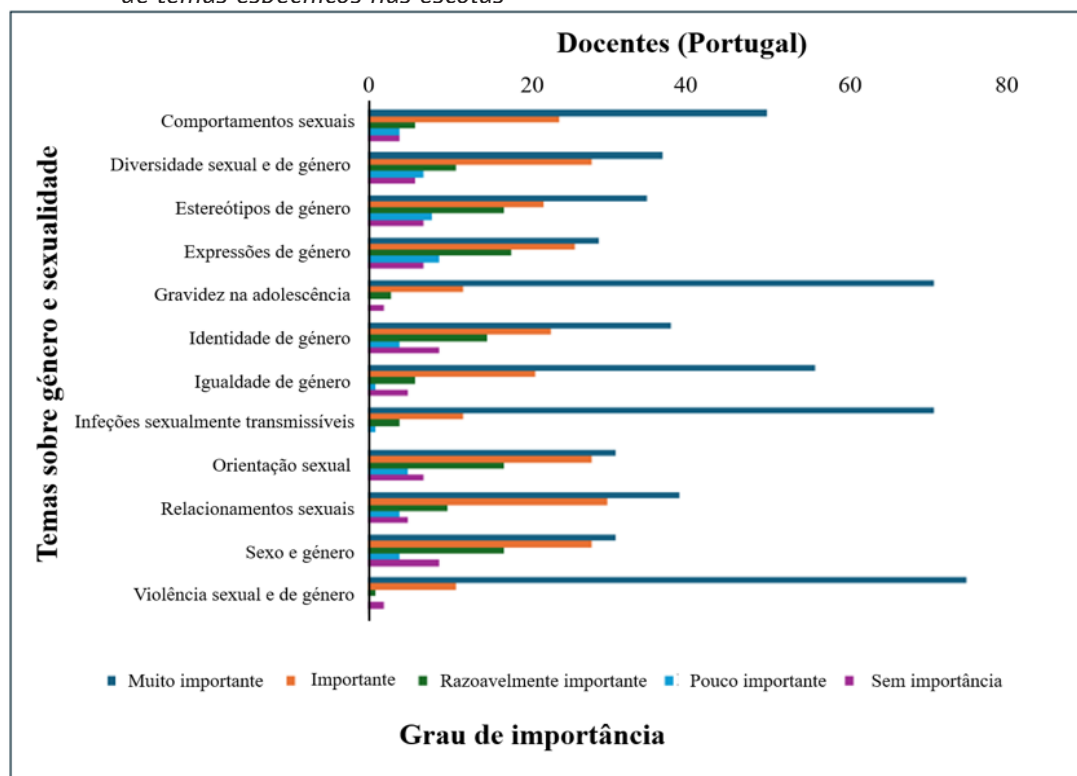
3.2. RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA A TEMAS ESPECÍFICOS E CONFIANÇA DOCENTE PARA OS ABORDAR

Na segunda e terceira questões, foram analisadas, respetivamente, a importância atribuída à abordagem de tópicos associados às questões de género e sexualidade e a confiança autorreportada para trabalhar estes mesmos temas. A segunda questão foi respondida em escala de Likert, permitindo observar diferentes graus de importância atribuídos a cada tópico. A terceira questão, por sua vez, foi organizada em matriz com os mesmos doze tópicos, mas com resposta dicotómica “SIM”/“NÃO”, permitindo identificar se as/os docentes declaravam sentir confiança para abordar cada tema.

Os Gráficos 3 e 4 apresentam as respostas dadas pelas e pelos docentes em Portugal e no Brasil à segunda questão.

Gráfico 3

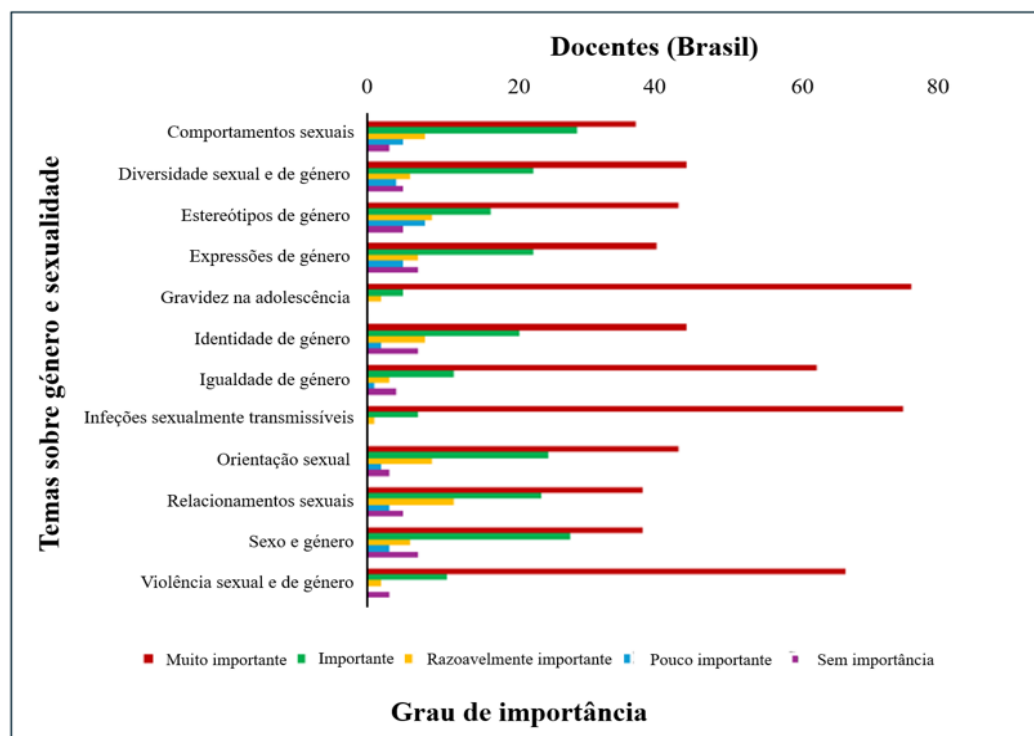
Grau de importância atribuído por docentes em Portugal quanto à abordagem de temas específicos nas escolas



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 4

Grau de importância atribuído por docentes no Brasil quanto à abordagem de temas específicos nas escolas



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

De forma global, a maioria das/dos docentes dos dois países atribuiu algum nível de importância aos temas listados, reforçando a ideia de que as questões de género e sexualidade integram preocupações relevantes para a vida escolar. Nos dois contextos, destacaram-se como muito importantes temas com forte ancoragem em programas de promoção da saúde e prevenção de riscos, bem como em conteúdos curriculares de matriz mais marcadamente biomédica (Neto, 2022; Souza & Meyer, 2020).

Em Portugal, assinalou-se uma elevada proporção de respostas “muito importante” para gravidez na adolescência (aproximadamente 70%), infeções sexualmente transmissíveis (aproximadamente 70%) e violência sexual e de género (aproximadamente 75%), bem como para igualdade de género (aproximadamente 55%) e comportamentos sexuais (aproximadamente 50%). No Brasil, verificou-se um padrão semelhante para os temas de gravidez na adolescência (aproximadamente 75%), infeções sexualmente transmissíveis (pouco mais de 70%), violência sexual e de género (aproximadamente 65%) e igualdade de género (pouco mais de 60%).

Estes padrões sugerem que, nos dois países, a importância atribuída tende a ser mais elevada tanto quando os temas são percecionados como urgentes, com impactos imediatos em aspetos como saúde, segurança e proteção de crianças e jovens, como quando se aproximam de conteúdos já curricularmente estabilizados (Neto, 2022; Souza & Meyer, 2020).

Apesar desta convergência, cabe considerar também algumas diferenças observadas. No Brasil, temas como expressão de género e orientação sexual foram assinalados como “muito importantes” por uma proporção superior de docentes (aproximadamente 40% em ambos). Em Portugal, esta proporção foi inferior (menos de 30% para expressão de género e aproximadamente 30% para orientação sexual).

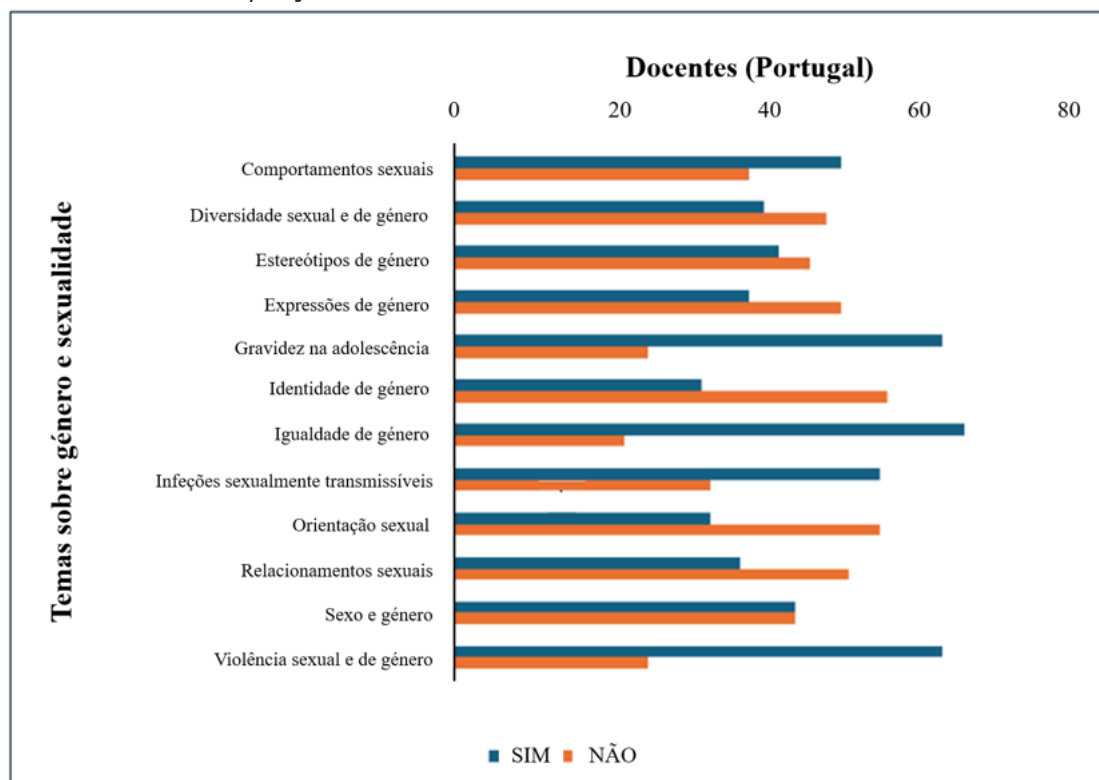
A maior saliência destes tópicos entre as/os docentes participantes no Brasil pode ser lida, de forma exploratória, à luz da maior visibilidade pública e escolar de conflitos e debates sociocríticos em torno das questões de género e sexualidade, tornando-os mais reconhecíveis como questão educativa (Martins, 2021; Pereira-Jr. et al., 2024). Contudo, esta interpretação deve ser entendida como hipótese analítica, e não como explicação causal.

Adicionalmente, a presença de movimentos e discursos mais polarizados no espaço público poderia aumentar a perceção sobre a necessidade de posicionamentos e intervenções em contexto escolar. No caso do contexto português, a distribuição mais equilibrada pode sinalizar uma hierarquização menos polarizada, compatível com um movimento de integração mais gradual destes temas no contexto escolar (Fernandes et al., 2024; Moreira & Silva, 2021; Santos, 2020). Portanto, em ambos os casos, sugere-se que o lugar atribuído a tais temas parece ultrapassar a esfera individual docente, refletindo também as dinâmicas sociopolíticas e curriculares de cada país.

Quanto à terceira questão, os Gráficos 5 e 6 seguintes apresentam, respetivamente, as respostas das/dos docentes nos contextos português e brasileiro.

Gráfico 5

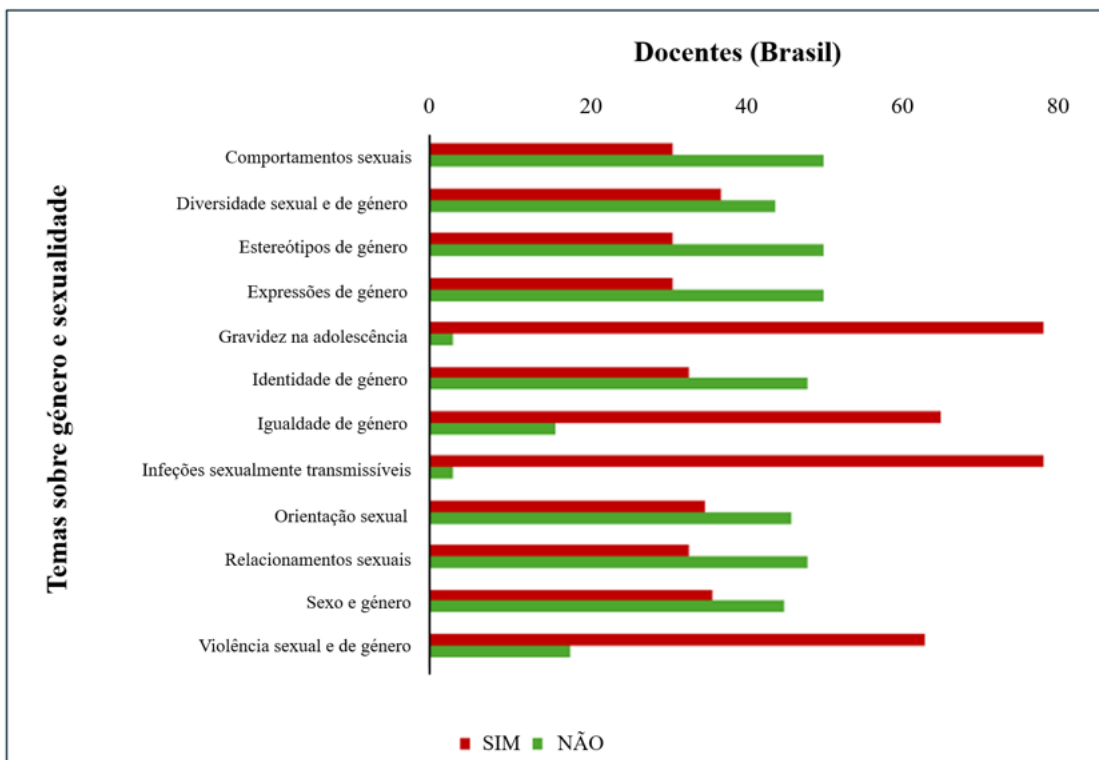
Percepções de docentes em Portugal sobre a confiança que sentem em abordar temas específicos



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 6

Percepções de docentes no Brasil sobre a confiança que sentem em abordar temas específicos



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Na análise das respostas dos dois contextos, observou-se uma tendência consistente. Em tópicos associados à saúde, à reprodução e à prevenção, docentes dos dois países declararam sentir maior confiança para os abordar (Neto, 2022; Souza & Meyer, 2020). Em contexto português, registaram-se maiores proporções de respostas favoráveis para os temas de gravidez na adolescência (pouco mais de 60%), igualdade de género (aproximadamente 65%), infeções sexualmente transmissíveis (aproximadamente 55%) e violência sexual e de género (aproximadamente 60%). Já em contexto brasileiro, os mesmos temas concentraram maiores níveis de confiança, com valores particularmente elevados para gravidez na adolescência (aproximadamente 80%) e infeções sexualmente transmissíveis (aproximadamente 80%). A igualdade de género (aproximadamente 65%) e a violência sexual e de género (pouco mais de 60%) mantiveram-se em patamares semelhantes aos observados entre docentes no contexto português.

Este resultado reforça a leitura de que a confiança docente tende a ser maior quando conteúdos estão mais próximos de abordagens já legitimadas por currículos e políticas públicas, sobretudo sob uma matriz biomédica e de prevenção. Em contexto brasileiro, uma confiança maior atribuída aos tópicos de gravidez na adolescência e infeções sexualmente transmissíveis pode ser compatível com a evidência de que, quando presente, a educação sexual tende a privilegiar dimensões biológicas e de saúde, com menor centralidade das abordagens sociocríticas sobre as questões de género e sexualidade (Neto, 2022; Souza & Meyer, 2020).

Relativamente às divergências identificadas, em contexto português registou-se maior confiança para abordar temas como comportamentos sexuais (aproximadamente 50% de respostas favoráveis, face a aproximadamente 30% no Brasil) e estereótipos de género (pouco mais de 40% de respostas favoráveis, face a menos de 30% no Brasil). Uma hipótese interpretativa é que docentes em contexto português podem percecionar estes tópicos como mais pedagogicamente enquadráveis, por exemplo no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento ou da Educação para a Saúde (Ministério da Educação, 2017; Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025; Santos, 2020).

Outro achado relevante foi a existência, em ambos os contextos, de menor confiança em abordar temas como identidade de género e orientação sexual. Em Portugal, cerca de 55% das respostas indicaram menor confiança para ambos os temas, enquanto no Brasil este número foi de aproximadamente 50%. Este padrão é substantivo, pois, embora estes e outros temas tenham sido reconhecidos como importantes em algum grau, tal valorização declarada não se converte automaticamente em confiança pedagógica, sugerindo uma tensão entre legitimidade abstrata e operacionalização prática (Araujo et al., 2019; Silva et al., 2021). Isto pode estar associado a lacunas no processo formativo, à ausência de recursos pedagógicos e/ou a fragilidades no apoio institucional.

Por fim, os resultados relativos à segunda e à terceira questões mostram que o debate não se reduz à oposição entre ser a favor ou contra a abordagem da temática. Pelo contrário, apontam para um possível desfaseamento entre reconhecer a sua importância e sentir-se preparada/o para agir pedagogicamente.

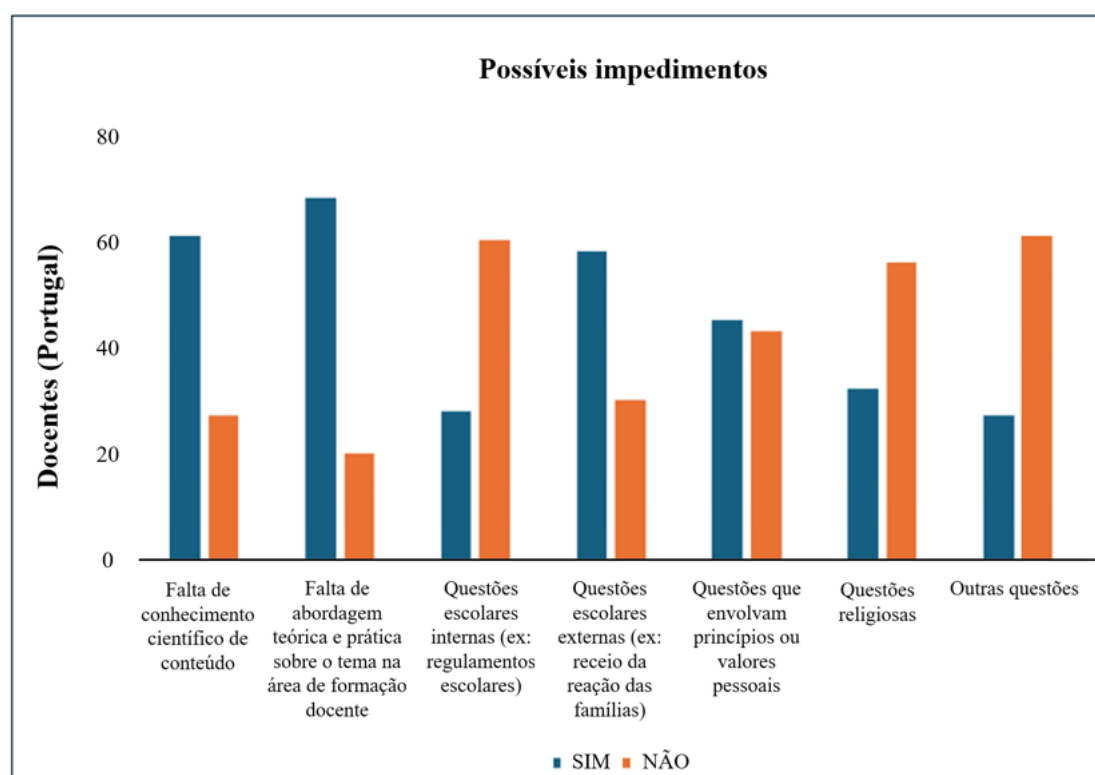
3.3. CONSTRANGIMENTOS PERCEBIDOS PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA

Com a quarta questão, procurou-se identificar possíveis impedimentos que, segundo as/os docentes, dificultam a abordagem das questões de género e sexualidade na escola (Junior, 2024; Profírio, 2017). A questão foi organizada por categorias de constrangimentos, com resposta dicotómica “SIM”/“NÃO” em cada uma delas. Os resultados são apresentados mediante as proporções de respostas afirmativas e negativas em cada categoria, permitindo uma leitura comparativa dos perfis identificados nos dois contextos.

Os Gráficos 7 e 8 apresentam, respetivamente, as respostas das e dos docentes nos contextos português e brasileiro.

Gráfico 7

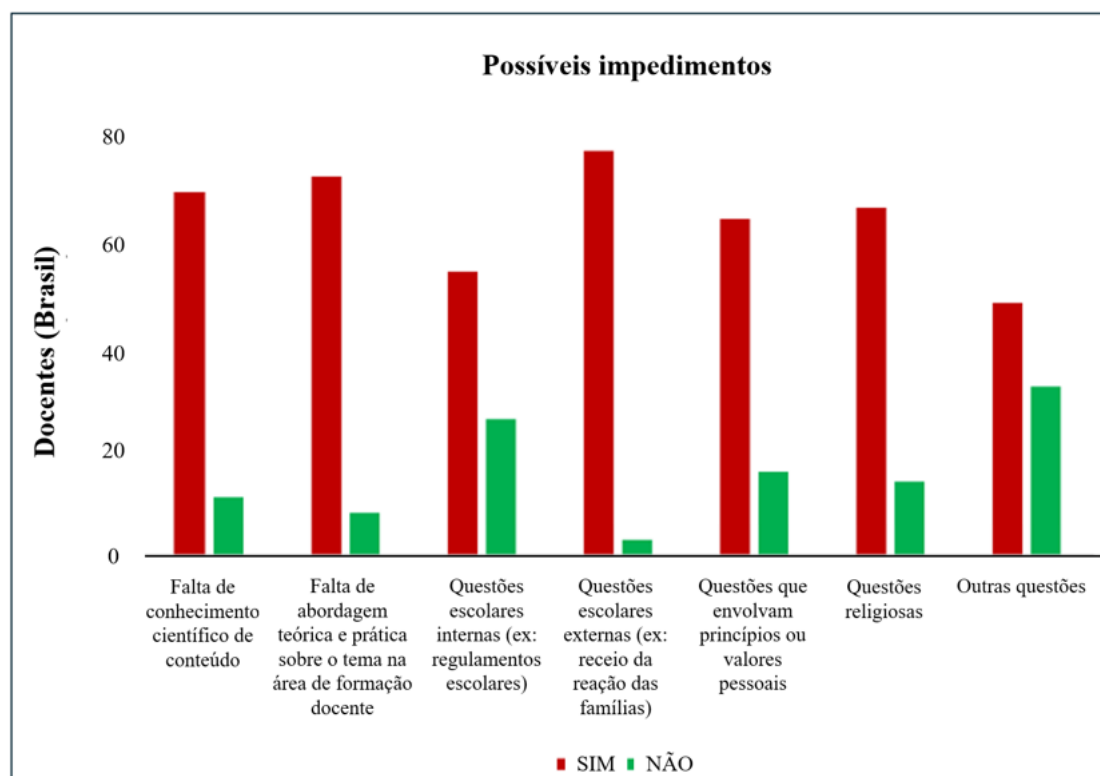
Possíveis impedimentos apontados por docentes em Portugal à abordagem de temas específicos



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 8

Possíveis impedimentos apontados por docentes no Brasil à abordagem de temas específicos



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

De modo geral, observou-se uma convergência entre os dois contextos quanto a um núcleo de obstáculos associados à capacitação e ao suporte profissional (Araujo et al., 2019; Lopes & Moresco, 2022). Em Portugal, cerca de 60% das/dos docentes assinalaram falta de conhecimento científico sobre os conteúdos como impedimento, e pouco menos de 70% indicaram carências na formação docente. No Brasil, estes dois constrangimentos surgiram com valores ainda mais elevados, respetivamente pouco menos de 70% (falta de conhecimento) e pouco mais de 70% (lacunas na formação). Sugere-se com este padrão que, em ambos os países, a dificuldade não reside apenas na aceitação do tema, mas também na percepção de falta de preparação e de recursos para o tratar com segurança pedagógica, o que tende a produzir adiamentos ou abordagens episódicas em vez de uma integração sistemática nas práticas escolares (Profírio, 2017; Santos, 2020).

Destaca-se um terceiro obstáculo, que se relaciona com a dimensão relacional do trabalho docente. Em Portugal, pouco menos de 60% reportaram o receio de pressões externas à escola, enquanto no Brasil o valor foi superior (aproximadamente 80% das respostas). Esta é uma diferença analiticamente relevante e sugere, de modo exploratório, que as/os docentes participantes no Brasil percecionam com maior intensidade o risco de contestação por parte das famílias ou da comunidade escolar (Woolley, 2017). Isto pode tornar mais provável uma autocensura pedagógica e a transferência da abordagem para momentos excepcionais ou para profissionais externos.

Adicionalmente, em contexto brasileiro também foi destacado um conjunto adicional de constrangimentos. As/os docentes assinalaram com frequência questões escolares internas (pouco mais de 50%), princípios e/ou valores pessoais (aproximadamente 60%) e questões religiosas (pouco mais de 60%). Este padrão pode indicar dificuldades para além das fragilidades nos níveis formativo e de conhecimento (Silva et al., 2021), emergindo também tensões relacionadas com regras institucionais, valores pessoais e referenciais religiosos. Nesta perspetiva, a escola aparece como espaço de negociação entre normativos educativos, valores individuais e normatividades estruturais (Bento, 2011; Pereira-Jr. et al., 2024), o que pode intensificar conflitos no exercício das práticas docentes.

Em contraste, no contexto português, uma proporção das/dos docentes não assinalou questões escolares internas como impedimento (cerca de 60% das respostas), e igualmente pouco menos de 60% não consideraram as questões religiosas como um impedimento. Apesar da apreensão perante possíveis pressões externas, o foco desloca-se sobretudo para as condições de formação docente e domínio de conteúdos entre docentes em Portugal.

No seu conjunto, os achados relacionados com as respostas à quarta questão reforçam duas implicações. Primeiro, é necessário desenvolver uma formação docente que inclua a temática nas suas dimensões ético-pedagógica, sociocrítica, institucional e de gestão de controvérsias (Neto, 2022; Silva et al., 2021). Em segundo lugar, é importante, ao nível da escola, reduzir a personalização do tema, assegurando-se institucionalmente a criação de condições para que a abordagem das questões de género e sexualidade se traduza em práticas que não dependam exclusivamente de disposições individuais.

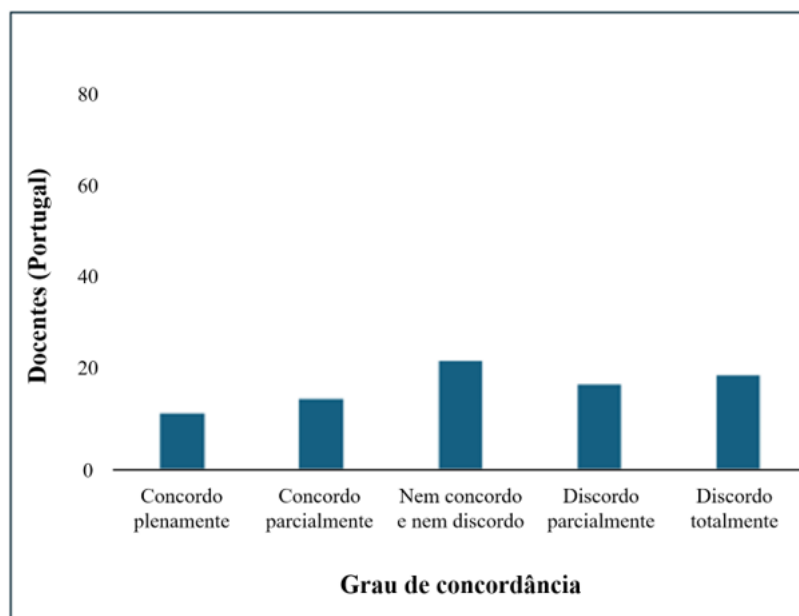
3.4. CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA DEBATE INTERNO E COLABORAÇÃO COM ENTIDADES EXTERNAS

As questões 5 e 6 procuraram identificar em que medida as/os docentes percebem a existência de condições institucionais para a abordagem da temática nas escolas. Enquanto a questão 5 incidiu sobre a presença de espaços e/ou iniciativas internas que possibilitem a discussão entre docentes, a questão 6 avaliou a concordância quanto à possibilidade de a escola promover encontros com associações especializadas. A análise conjunta destes dois itens permite observar não apenas a percepção sobre a institucionalização interna do debate, mas também a abertura das escolas à construção de redes de apoio e colaboração externa (Martins & Souza, 2024; Santos, 2020; Woolley, 2017).

Os Gráficos 9 e 10 representam as respostas dadas pelas e pelos docentes à quinta questão.

Gráfico 9

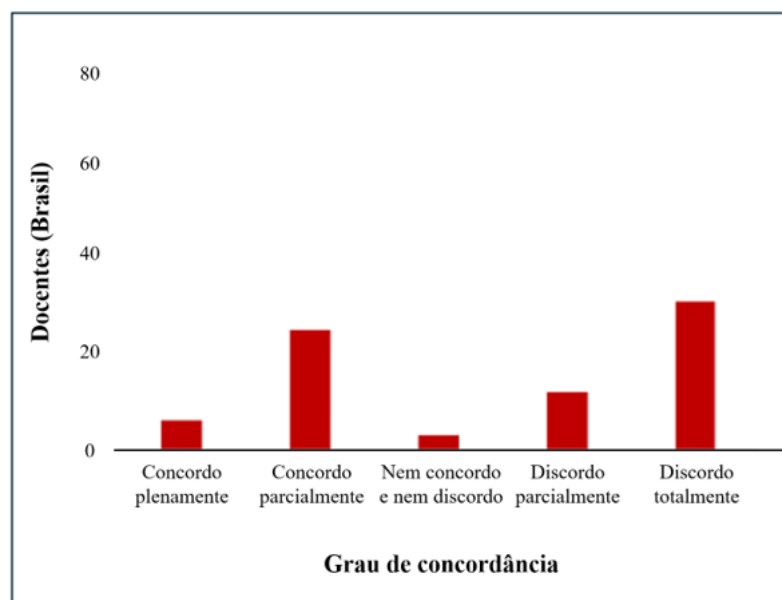
Grau de concordância de docentes em Portugal em relação à existência de espaços/iniciativas para debates



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 10

Grau de concordância de docentes no Brasil em relação à existência de espaços/iniciativas para debates



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Os resultados revelam algumas diferenças entre os contextos português e brasileiro. Em Portugal, pouco mais de 10% concordaram plenamente e 15% concordaram parcialmente com a afirmação. Por sua vez, mais de 20% responderam não concordar nem discordar com a afirmação, enquanto pouco

menos de 20% discordaram parcialmente e aproximadamente 20% discordaram totalmente. No contexto brasileiro, mais de 5% concordaram plenamente enquanto mais de 20% concordaram parcialmente com a afirmação. A posição de não concordância nem discordância foi assinalada por 3% dos docentes, ao passo que pouco mais de 10% discordaram parcialmente e 30% discordaram totalmente.

A leitura comparativa sugere que a existência de espaços internos para discussão não é percecionada de forma plenamente consolidada em nenhum dos dois contextos. Em contexto português, a distribuição das respostas parece indicar uma percepção mais heterogénea entre o público docente, quer reconhecendo a presença destas iniciativas, quer não identificando esta condição ou posicionando-se de forma ambivalente. Isto pode estar relacionado com diferenças entre culturas organizacionais escolares, projetos educativos, prioridades institucionais e modos específicos de implementação das políticas de inclusão (Martins & Souza, 2024; Moreira & Silva, 2021).

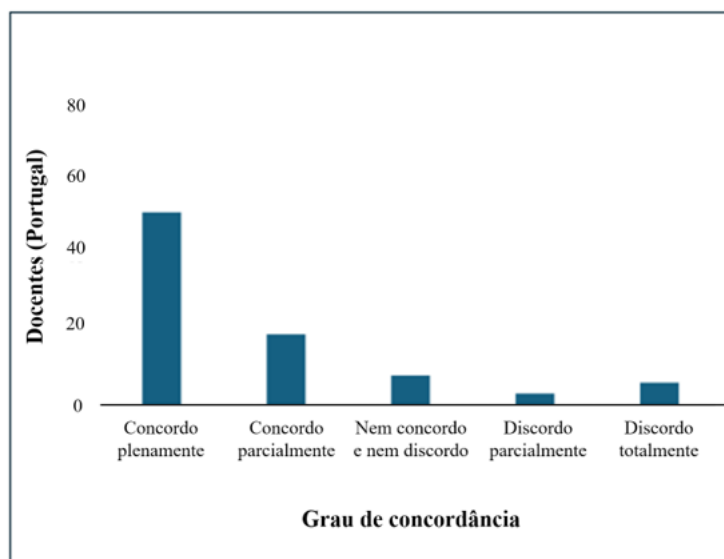
Entre docentes no Brasil, os resultados também apontam uma percepção não homogénea, mas com uma indicação de maior proporção de docentes que discordaram da afirmação. Tal resultado pode ser interpretado, com a devida cautela, à luz de constrangimentos sociopolíticos que atravessam o debate sobre género e sexualidade no contexto educativo brasileiro (Cassiavilani & Albrecht, 2023; Martins, 2021; Profírio, 2017), frequentemente marcado por disputas em torno da legitimidade da abordagem de questões marcadas por controvérsias sociais. Ainda assim, a existência de docentes que reconhecem espaços de discussão indica que há escolas com algum grau de abertura institucional, mesmo que não seja uma prática generalizada (Woolley, 2017).

Os dois contextos apontam, portanto, para uma fragilidade que parece depender ainda fortemente das condições efetivamente existentes nas escolas, entendendo-se que a promoção de espaços de discussão não se encontra suficientemente estabilizada como prática institucional. Ou seja, a presença ou ausência de condições escolares para o debate interfere diretamente na forma como as/os docentes se sentem legitimadas/os a trabalhar as questões de género e sexualidade, podendo favorecer tanto práticas inclusivas como a manutenção de silenciamentos (Araujo et al., 2019; Santos, 2020).

Relativamente à sexta questão, que analisou a concordância quanto à possibilidade de a escola promover encontros com associações para abordar a temática, os Gráficos 11 e 12 revelam, respetivamente, os posicionamentos de docentes nos contextos português e brasileiro.

Gráfico 11

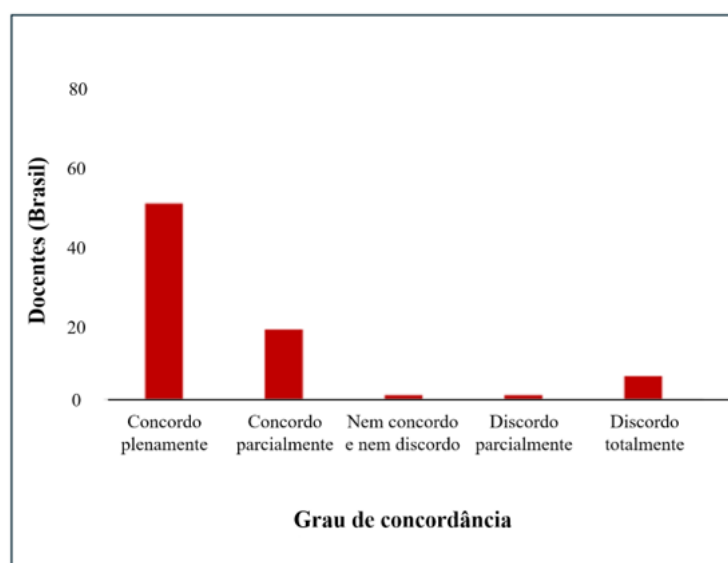
Grau de concordância de docentes em Portugal relativamente à promoção da colaboração de escolas com associações



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 12

Grau de concordância de docentes no Brasil relativamente à promoção da colaboração de escolas com associações



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Em contexto português, pouco mais de 50% concordaram plenamente, enquanto aproximadamente 20% concordaram parcialmente com esta possibilidade. A opção de não concordar nem discordar foi assinalada por pouco menos de 10% das/dos docentes, enquanto outros 3% discordaram parcialmente e 5% discordaram totalmente da afirmação. No contexto brasileiro, 50% concordaram plenamente e aproximadamente 20% concordaram parcialmente, num perfil semelhante a Portugal. Por sua vez, cerca de 2%

assinalaram tanto a posição de não concordar nem discordar como a posição de discordância parcial, enquanto outros 5% discordaram totalmente.

Estes resultados revelam uma convergência maior entre os dois contextos, se comparada à questão anterior. Em ambos os países, a maioria das/dos docentes concorda com a possibilidade de a escola promover encontros com associações especializadas. Este dado sugere uma predisposição favorável à colaboração interinstitucional e ao reconhecimento de que a abordagem das questões de gênero e sexualidade pode beneficiar da participação de entidades com experiência específica na área (Martins & Souza, 2024; Santos, 2020).

Esta abertura à colaboração externa é particularmente relevante quando analisada em conjunto com os resultados da quinta questão. Se, por um lado, docentes não percebem de forma consensual a existência de espaços para discussão, por outro lado, demonstram maior disponibilidade em reconhecer o papel de entidades externas no aprofundamento da temática (Araujo et al., 2019; Santos, 2020). Esta diferença pode indicar que, embora a institucionalização interna do debate ainda seja frágil, existe uma margem favorável para a construção de redes educativas capazes de apoiar as escolas na abordagem de questões emergentes, muitas vezes atravessadas por controvérsias sociais.

Contudo, esta colaboração não deve ser interpretada como substituição da responsabilidade da própria escola ou de uma formação docente mais consistente (Araujo et al., 2019; Neto, 2022). Os dados apontam para a necessidade de integrar eventuais parcerias externas numa estratégia institucional que contribua para a ampliação de repertórios teóricos e práticos, apoiando docentes e promovendo ambientes escolares mais inclusivos. Porém, a sua eficácia poderá depender da forma como tais iniciativas são incorporadas no contexto escolar e legitimadas pela instituição, pelo corpo docente e pela comunidade educativa (Santos, 2020; Woolley, 2017).

A partir da leitura conjunta das respostas às duas questões, parece que há maior concordância com a colaboração externa do que com a existência efetiva de espaços internos para debates. Este contraste sugere que as escolas podem estar mais abertas a iniciativas pontuais ou mediadas por entidades externas, do que para a consolidação de práticas internas permanentes.

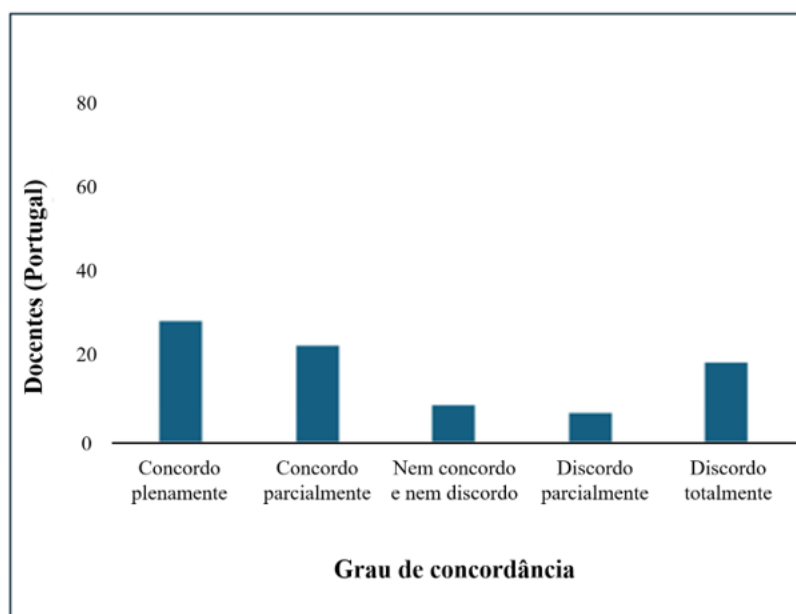
3.5. MEDIDAS INCLUSIVAS NA UTILIZAÇÃO DE CASAS DE BANHO E BALNEÁRIOS ESCOLARES

A sétima questão incidiu sobre uma dimensão específica da inclusão escolar, que relaciona a identidade e a expressão de gênero com a utilização de casas de banho e balneários. Procurou-se identificar o grau de concordância das/dos docentes relativamente à afirmação de que a escola deve estar atenta à promoção do respeito e da equidade na utilização destes espaços em função da identidade e da expressão de gênero de cada pessoa. Esta questão é relevante porque desloca o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola para uma dimensão mais concreta do quotidiano, na qual se cruzam normas institucionais, percepções docentes, reconhecimento identitário e práticas inclusivas (Pereira, 2009; Pereira-Jr. et al., 2025; Santos, 2020).

Os Gráficos 13 e 14 representam os respetivos graus de concordância das/dos docentes em Portugal e no Brasil relativamente à sétima questão.

Gráfico 13

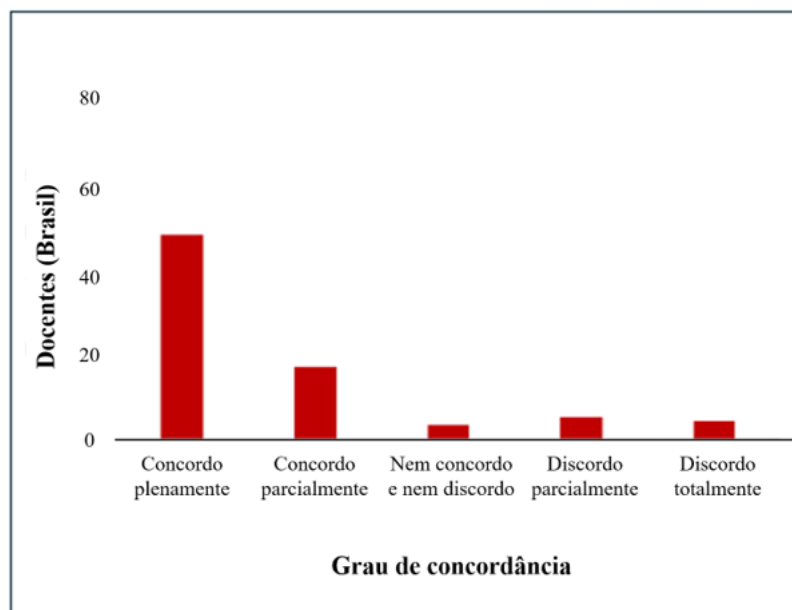
Grau de concordância de docentes em Portugal sobre a utilização de casas de banho e balneários escolares em função da identidade e expressão de género



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 14

Grau de concordância de docentes no Brasil sobre a utilização de casas de banho e balneários escolares em função da identidade e expressão de género



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

No contexto português, aproximadamente 30% das/dos docentes concordaram plenamente com a afirmação e 20% concordaram parcialmente. A posição “nem concordo nem discordo” foi assinalada por pouco mais de 5%, enquanto outros 5% discordaram parcialmente e pouco menos de 20% discordaram totalmente. Embora se tenha identificado uma tendência maioritária de concordância, também se verificou uma proporção de docentes que expressaram reserva ou oposição face a esta medida de utilização de casas de banho e balneários em função da identidade e expressão de gênero.

No Brasil, aproximadamente 50% das/dos docentes concordaram plenamente e pouco mais de 15% concordaram parcialmente com a afirmação. Por sua vez, 3% das/dos docentes não concordaram nem discordaram, 5% discordaram parcialmente e 4% discordaram totalmente. Em comparação com as respostas das/dos docentes em Portugal, sugere-se que, no cenário brasileiro, há uma maior concentração de respostas favoráveis e uma menor expressão relativa de discordâncias.

A leitura comparativa revela, portanto, uma aproximação entre os dois contextos quanto à existência de uma maioria docente favorável à promoção do respeito e da equidade na utilização de casas de banho e balneários escolares, embora com intensidades distintas (Pereira-Jr. et al., 2025; Santos, 2020). Entre as/os docentes participantes no Brasil, observou-se uma maior concentração de respostas favoráveis à adoção de práticas escolares inclusivas nesta dimensão específica. Em Portugal, a distribuição mais dispersa das respostas revela maior peso relativo de posições discordantes ou ambivalentes.

Esta diferença é analiticamente relevante porque diz respeito a uma medida potencialmente sensível no quotidiano escolar, relacionada com uma tomada de posição sobre a organização de espaços físicos tradicionalmente estruturados por critérios binaristas de gênero (Pereira-Jr. et al., 2024, 2025). Assim, as respostas identificadas podem refletir não apenas atitudes gerais, mas também o modo como cada participante interpreta a relação entre inclusão, privacidade, normas institucionais e reconhecimento identitário (Butler, 2020; Pereira, 2009).

No caso português, a maior dispersão das respostas pode sugerir que, apesar da presença de enquadramentos regulatórios e curriculares favoráveis à não discriminação, a aplicação destas orientações a situações concretas do quotidiano escolar ainda suscita dúvidas, resistências ou interpretações diferenciadas (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025; Moreira & Silva, 2021; Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio; Santos, 2020). No caso brasileiro, a maior concentração de respostas concordantes pode indicar uma predisposição mais expressiva, por parte das/dos docentes participantes, para reconhecer a legitimidade de medidas relacionadas com o uso inclusivo de espaços escolares comuns.

Em síntese, os resultados mostram que as/os docentes nos dois contextos tendem maioritariamente a reconhecer a pertinência de a escola estar atenta à utilização inclusiva de casas de banho e balneários. Contudo, a permanência de respostas discordantes em ambos os países indica também que esta dimensão continua a constituir-se como um ponto de tensão nas práticas escolares.

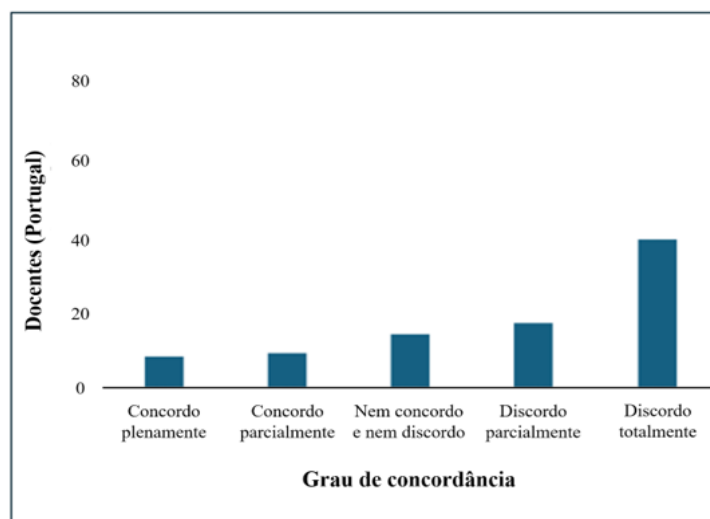
3.6. ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E INSUCESSO ESCOLAR

Com a oitava e última questão, procurou-se analisar em que medida as/os docentes reconhecem uma possível relação entre o insucesso escolar e práticas que promovem e/ou acentuam estereótipos de gênero. Diferentemente de itens anteriores, esta questão incide sobre os efeitos pedagógicos e escolares das normatividades, permitindo compreender se as/os participantes percebem os estereótipos de gênero não apenas como problema relacional ou identitário, mas também como fator associado às desigualdades nos percursos escolares (Butler, 2020; Garbarino, 2021; Louro, 2014).

Os Gráficos 15 e 16 representam as respostas das/dos docentes à oitava questão nos contextos português e brasileiro, respetivamente.

Gráfico 15

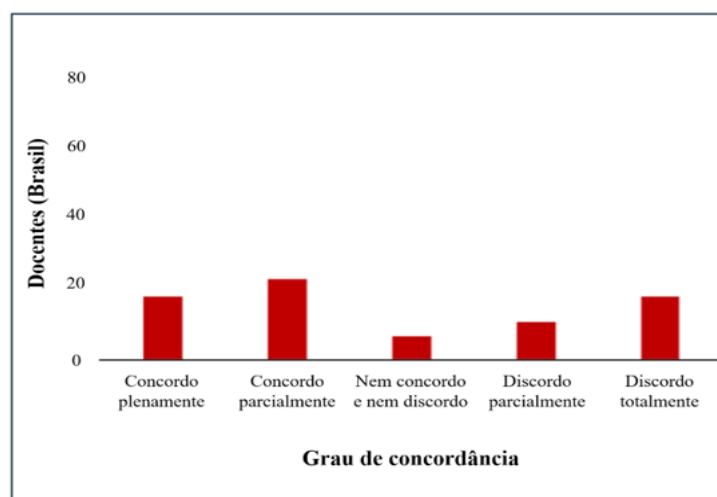
Grau de concordância de docentes em Portugal quanto à relação entre insucesso escolar e manutenção de práticas que acentuam estereótipos de gênero



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Gráfico 16

Grau de concordância de docentes no Brasil quanto à relação entre insucesso escolar e manutenção de práticas que acentuam estereótipos de gênero



Nota: Elaboração do autor e das autoras.

Os dados evidenciaram divergências importantes entre os contextos português e brasileiro. Em Portugal, menos de 10% das/dos docentes concordaram plenamente e 10% concordaram parcialmente com a afirmação. Cerca de 15% nem concordaram nem discordaram, enquanto menos de 20% discordaram parcialmente e 40% discordaram totalmente. Em contexto brasileiro, menos de 20% das/dos docentes concordaram plenamente e mais de 20% concordaram parcialmente com a afirmação. Cerca de 5% das/dos docentes nem concordaram nem discordaram, enquanto outros 10% discordaram parcialmente e menos de 20% discordaram totalmente.

O perfil identificado no contexto português aponta para uma predominância de respostas discordantes, sobretudo na categoria de discordância total. Isto sugere que uma parte expressiva das/dos docentes participantes não reconhece, ou pelo menos não estabelece de forma direta, uma relação entre a manutenção de estereótipos de género no contexto escolar e situações de insucesso. Isto pode indicar uma compreensão mais restrita dos fatores que contribuem para o insucesso, frequentemente associados a dimensões individuais, familiares, cognitivas ou socioeconómicas, mas nem sempre articulados com práticas escolares, expectativas docentes e processos de diferenciação baseados no género (Butler, 2020; Garbarino, 2021; Louro, 2014).

Já entre as/os docentes participantes no Brasil, embora também tenham sido observadas respostas de discordância, a proporção de respostas concordantes foi mais elevada. Este resultado sugere, no âmbito exploratório deste estudo, maior reconhecimento da possibilidade de os estereótipos de género interferirem nos percursos escolares, mediante as expectativas diferenciadas sobre comportamentos, desempenhos, interesses, escolhas e formas de participação das/dos estudantes. Ou seja, práticas educativas marcadas por estereótipos de género podem influenciar a organização das trajetórias escolares, afetando o modo como as/os estudantes são reconhecidas/os, diferenciadas/os e avaliadas/os (Bento, 2011; Garbarino, 2021).

A divergência entre os dois grupos é relevante porque sugere que a relação entre género e insucesso escolar não está igualmente consolidada nas percepções docentes observadas. Isto pode indicar que reconhecer a importância geral da temática não significa, necessariamente, reconhecer os seus efeitos nas dinâmicas pedagógicas, nas expectativas docentes e nas práticas escolares quotidianas (Bento, 2011; Garbarino, 2021; Louro, 2014).

4. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu identificar convergências e divergências nas percepções de docentes das redes públicas de ensino de Portugal e do Brasil sobre a relação entre as questões de género e sexualidade e a escola. De modo geral, os resultados sugerem, por parte da maioria das/dos docentes participantes, um reconhecimento relevante da importância destas questões no contexto escolar. No entanto, esta concordância não significa, necessariamente, que existam condições formativas, pedagógicas e institucionais para que a abordagem ocorra de forma sistemática e inclusiva.

Os resultados também revelaram que esta valorização não se traduz automaticamente em confiança docente para a abordagem de todos os temas. Verifi-

cou-se, em ambos os contextos, uma maior confiança perante conteúdos associados a uma visão biologicista e preventiva da temática (Souza & Meyer, 2020), e menos confiança relativamente a temas ligados à construção identitária e relacional (Louro, 2013, 2014).

Os constrangimentos identificados reforçam esta leitura. Nos dois contextos analisados, a falta de formação docente e a insuficiência de conhecimento científico sobre os conteúdos surgiram como obstáculos. Com efeito, a abordagem destes temas exige repertórios conceptuais, metodológicos e relacionais que permitam às/aos docentes lidar com dúvidas, conflitos e situações de discriminação. Deste modo, aponta-se para a necessidade de fortalecer os programas de formação inicial e contínua, contemplando tanto a valorização da dimensão sociocrítica como as suas múltiplas possibilidades de alcance em termos de práticas pedagógicas e educativas (Araujo et al., 2019; Neto, 2022; Profírio, 2017).

Outro aspeto importante refere-se ao receio de pressões externas à escola, particularmente acentuado entre docentes no Brasil. Isto sugere que a abordagem da temática pode ser percecionada como socialmente sensível, sujeita a contestação por parte de famílias, comunidades ou outros agentes externos. Tal cenário pode favorecer um deslocamento para ações mais pontuais ou que partam de iniciativas individuais.

Obstáculos associados a valores pessoais, questões religiosas e dinâmicas escolares internas também se destacaram mais entre docentes no Brasil. Esta configuração parece apontar que, para além das lacunas formativas (Silva et al., 2021), existem tensões normativas que atravessam a cultura escolar e que podem condicionar a abordagem das questões (Freire, 2018; Pereira-Jr. et al., 2024). Em Portugal, por sua vez, a verificação de obstáculos pareceu concentrar-se sobretudo na formação, no domínio de conteúdos e em alguma ambivalência institucional. Estas diferenças reforçam a importância de compreender os dois países não como realidades homogéneas, mas como contextos atravessados por trajetórias sociopolíticas e educativas distintas.

A análise das condições institucionais também revelou um ponto importante. Docentes dos dois países demonstraram maior concordância com a possibilidade de colaboração entre escolas e associações especializadas do que com a existência efetiva de espaços internos de debate. Ou seja, a identificação de maior abertura para parcerias externas expõe a frágil institucionalização da discussão sobre a temática.

Quanto à utilização de casas de banho e balneários escolares em função da identidade e expressão de género, os resultados indicaram uma concordância maioritária nos dois contextos, mesmo com maior dispersão de respostas discordantes ou ambivalentes entre docentes em Portugal. Esta questão revela que as percepções docentes sobre inclusão não se limitam ao plano discursivo ou curricular, mas também alcançam a organização dos espaços escolares e o reconhecimento identitário (Butler, 2020; Pereira, 2009; Woolley, 2017).

Por sua vez, a questão relativa à relação entre estereótipos de género e insucesso escolar revelou uma divergência entre os dois contextos. Em Portugal, predominou a discordância em relação à afirmação, ao passo que no Brasil observou-se maior proporção de docentes que reconheceram

esta relação. Este é um indicativo de que o reconhecimento da importância da temática não implica, necessariamente, a percepção dos seus efeitos nas práticas pedagógicas, nas expectativas docentes e nos percursos escolares das/dos estudantes (Garbarino, 2021; Lopes & Moresco, 2022).

No geral, entende-se com este estudo que a promoção de uma escola inclusiva exige a superação de uma aceitação abstrata das questões de género e sexualidade, sendo necessário avançar para a criação de condições para que tais questões estejam presentes no quotidiano. Isto implica uma integração nas políticas escolares, nos projetos educativos, na formação docente, nos espaços de reflexão coletiva, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na gestão institucional de situações de marginalização de grupos minorizados (Fernandes et al., 2024; Gato et al., 2015; Martins & Souza, 2024; Santos, 2020; Woolley, 2017).

Contudo, é importante reconhecer as limitações da investigação. A amostra não probabilística, composta por docentes que participaram voluntariamente no estudo, impede a generalização dos resultados para o conjunto das/dos docentes em Portugal e no Brasil. Além disso, a ausência de variáveis sociodemográficas e profissionais, assumida em função do princípio de minimização de dados e da sensibilidade social atribuída à temática, limita a possibilidade de analisar recortes internos relacionados, por exemplo, com idade, género, nível de ensino, tempo de serviço ou região geográfica. Acresce ainda que o questionário não foi submetido a um procedimento formal de validação de conteúdo por painel externo de especialistas nem a procedimentos de validação psicométrica. Assim, os resultados devem ser interpretados como tendências descritivas e exploratórias (Dias et al., 2024), capazes de apoiar reflexões sobre as percepções docentes, mas não como estimativas populacionais nem como medidas validadas de constructos psicométricos.

Apesar destas limitações, o estudo oferece contributos relevantes ao evidenciar como docentes dos dois países percecionam a presença, a legitimidade, os obstáculos e as condições institucionais para a abordagem das questões de género e sexualidade na escola (Junior, 2024). Tratou-se, portanto, de uma investigação que colabora para se compreender sobre em que medida a escola é percecionada simultaneamente como espaço de reprodução de normatividades (Freire, 2018; Pereira-Jr. et al., 2024) e de promoção da diversidade e da inclusão (Bento, 2011).

Futuramente, seria pertinente aprofundar a análise das percepções docentes nos dois contextos por meio de abordagens qualitativas, com entrevistas ou focus groups, possibilitando um maior detalhamento acerca dos sentidos atribuídos à temática. Uma exploração comparativa em níveis de ensino, áreas disciplinares e trajetórias formativas também seria importante, de forma a avaliar mais especificamente os impactos dos programas de formação sobre as práticas docentes (Neto, 2022).

Conclui-se, portanto, que as questões de género e sexualidade não devem ser tratadas como tema acessório no campo educativo, mas como dimensão constitutiva da formação cidadã. O modo como as escolas reconhecem, silenciam ou trabalham estas questões, considerando a importância da mediação docente, influencia a possibilidade de reprodução das desigualdades ou de rutura com práticas discriminatórias. Assim, a construção de

experiências escolares mais inclusivas e acolhedoras para todas as pessoas depende da articulação entre políticas educativas, formação docente, apoio institucional e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e os direitos humanos.

AUTORIA DO ARTIGO

Conceptualização, MPJ, FT & AVR; Metodologia, MPJ, FT & AVR; Validação, MPJ, FT & AVR; Investigação, MPJ, FT & AVR; Curadoria dos dados, MPJ, FT & AVR; Escrita do rascunho original, MPJ, FT & AVR; Escrita das revisões e correções, MPJ & FT. O autor e as autoras leram e concordam com a publicação do manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

O autor e as autoras declaram a inexistência de conflitos de interesses externos, pessoais ou financeiros relacionados com o artigo.

FINANCIAMENTO

Esta investigação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Unidade de I&D Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF/Universidade de Aveiro, com a referência UID/00194/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025>), e por bolsa de doutoramento com a referência 2021.05202.BD (<https://doi.org/10.54499/2021.05202.BD>).

REFERÊNCIAS

Araujo, M. F., Rossi, C. R., & Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: Um paralelo entre Brasil e Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1410-1426. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12608>

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 549-559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

Butler, J. (2020). *Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo* (V. Daminelli e D. Françoli, Trans.). N-1 edições.

Cassiavilani, T. P., & Albrecht, M. P. (2023). Educação sexual: Uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *Educação em Revista*, 39, 1-23. <https://doi.org/10.1590/0102-469839794>

Dias, M. M., Silva, J. P., Silva, S. M., Nunes, C. P., Cardoso, B. L., & Souza, L. H. (2024). Análise descritiva de dados na educação: limites e possibilidades. In L. H. Souza, B. L. Cardoso & C. P. Nunes (Eds.), *Análise de Dados Quantitativos na Educação* (pp. 20-30). Omnis Scientia. <https://doi.org/10.47094/978-65-6036-596-4/20-30>

Fernandes, T., Vázquez, I., & Gato, J. (2024). Diversity through adversity: Adjustment profiles and protective factors of sexual and gender minority students in portuguese schools. *Children and Youth Services Review*, 160, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107569>

Freire, P. (2018). 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: Exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (37), 33-46. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>

Garbarino, M. I. (2021). Queixa escolar e gênero: A (des)construção de estereótipos na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260011>

Gato, J., Fontaine, A. M., Leme, V. B., & Leme, A. A. (2015). Homofobia transatlântica: Preconceito contra lésbicas e gays em Portugal e no Brasil. *Temas em Psicologia*, 23(3), 701-713. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-14>

Junior, J. B. (2024). A educação sexual na escola e seus obstáculos a uma realidade imprescindível. *Gênero e Interdisciplinaridade*, 5(1), 42-58. <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/download/1834/1624>

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Nº 120-A, Seção 1. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>

Lei nº 60/2009, de 6 de agosto. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 151. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016>

Lopes, B. G., & Moresco, M. C. (2022). Gênero e sexualidade no ambiente escolar: O papel docente e alguns apontamentos pedagógicos. *Dialogia*, (41), e22473. <https://doi.org/10.5585/41.2022.22473>

Louro, G. L. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Vozes.

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

Martins, D. S. (2021). Gênero e sexualidade na educação brasileira contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(7), 938-947. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1734>

Martins, S., & Souza, I. G. (2024). Políticas públicas para inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ no ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(6), 883-894. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14402>

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf

Ministério da Educação (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Direção Geral de Educação; Direção Geral de Saúde. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaudef/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023). *Relatório de Recomendações para o Enfrentamento ao Discurso de Ódio e ao Extremismo no Brasil*. https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mdhc-entrega-relatorio-com-propostas-para-enfrentar-o-discurso-de-odio-e-o-extremismo-no-brasil/RelatorioGTdioeExtremismosDigital_30.06.23.pdf

Moreira, C., & Silva, M. J. (2021). Desenvolvimento saudável da identidade de género: Estratégias de educação sexual centradas na diversidade. In N. M. Ferreira & C. Nunes (Eds.). *Diversidades, Educação e Inclusão* (pp. 111-126). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Neto, J. T. (2022). Diversidade sexual e de género no currículo escolar e na formação docente: Desafios e práticas de respeito. *Revista de Ciências Sociais*, 52(3), 111-132. <https://doi.org/10.36517/rcs.52.3.d05>

Organização das Nações Unidas (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar nosso mundo*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Pereira, M. M. (2009). Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens. *Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (20), 113-127. <https://exaequo-ojs.apem-estudos.org/exaequo/article/view/773>

Pereira-Jr., M. V., Teixeira, F., & Rodrigues, A. V. (2024). Binarismo e heteronormatividade na demarcação de padrões e estigmas: uma revisão integrativa. *Ensino em Re-Vista*, 31, 1-26. <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-34>

Pereira-Jr., M. V., Teixeira, F., & Rodrigues, A. V. (2025). Expressão de género e utilização de casas de banho e balneários escolares: Percepções de estudantes de um curso de formação inicial de professoras/es. *Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (51), 81-97. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2025.01.06>

Profírio, A. L. (2017). Género, sexualidade e educação: (Im)possibilidades à abordagem sobre diversidade sexual e de género na escola. *Revista Café com Sociologia*, 6(1), 71-87. <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/794>

Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2018, de 21 de maio. Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030. *Diário da República, Série I - Nº 97*. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/61/2018/05/21/p/dre/pt/html>

Santos, H. (2020). Abordagens e práticas LGBTQ inclusivas nas escolas em Portugal: Entre a marginalização, a desorientação e o assimilacionismo. *Revista Diversidade e Educação*, 8(1), 259-283. <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11402>

Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*. MEC-SEF. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>

Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. MEC-SEF. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/introducao.pdf>

Silva, M. J., Gama A., & Ferreira, E. (2021). Desafios na formação de docentes em identidade, expressão e igualdade de género: um estudo de caso. *Investigar em Educação*, 2(13), 35-47. <https://doi.org/10.34626/5nk1ka21>

Souza, E. J., & Meyer, D. E. (2020). Sexualidade e género: o que a Biologia tem a enunciar? *Cadernos de Pesquisa*, 27(1), 259-289. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n1p259-289>

UNESCO (2018). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências*. (2ª Ed.). <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>

União Europeia (2016). *Regulamento 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais*. <https://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>

Woolley, S. W. (2017). Contesting silence, claiming space: Gender and sexuality in the neo-liberal public high school. *Gender and Education*, 29(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197384>

i Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal.

<http://orcid.org/0000-0003-1049-7228>

m.junior@ua.pt

ii Escola Superior de Educação de Coimbra, Universidade Politécnica de Coimbra, Portugal; Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal.

<http://orcid.org/0000-0001-7374-3671>

filomenagesec.pt

iii Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal.

<http://orcid.org/0000-0003-1736-1817>

arodrigues@ua.pt

Enviar toda la correspondencia a:

Marcus Pereira Junior

E-mail: m.junior@ua.pt

Recebido em 01 de outubro de 2025

Aceite para publicação em 17 de setembro de 2026

Publicado em 10 de outubro de 2026

School and inclusion: perceptions of teachers from Portugal and Brazil on gender and sexuality

ABSTRACT

School is recognized as a central space for socialization and the promotion of citizenship. However, considering the reproduction of structural normativities, school can also become an environment of marginalization and discrimination, particularly for minoritized groups. In this context, it is important to understand the educational intersections related to gender and sexuality issues, which are situated between nuances of institutional recognition and the conditions for teachers' action. This study aimed to comparatively analyze the perceptions of teachers in Portugal and Brazil regarding the relationship between gender and sexuality issues and school. Adopting a quantitative, exploratory approach, with the use of descriptive statistics, the study involved 165 teachers, 87 teaching in Portugal and 78 in Brazil, who completed an online questionnaire on the topic. The results indicate a majority tendency, among teachers in both contexts, to recognize the importance of addressing gender and sexuality issues at school. However, gaps were also identified between the general appreciation and teachers' confidence in addressing specific issues. Constraints associated with teacher training, mastery of scientific knowledge, and fear of external or internal pressures were also identified. The data further suggest weaknesses in the internal institutionalization of debate on the topic within schools, although there is openness to collaboration with specialized organizations. It is concluded that the promotion of inclusive school environments requires consistent institutional strategies, continuous teacher training, pedagogical support, and educational policies capable of articulating diversity and human rights in everyday school life.

Keywords: Gender and sexuality; School; Teachers; Portugal; Brazil.

Escola e inclusão: percepções de docentes de Portugal y Brasil sobre género y sexualidad

RESUMEN

La escuela es reconocida como un espacio central de socialización y promoción de la ciudadanía. Sin embargo, al considerar la reproducción de normatividades estructurales, la escuela también puede convertirse en un entorno de marginación y discriminación, especialmente para grupos minorizados. En este contexto, resulta importante comprender los atravesamientos educativos relacionados con las cuestiones de género y sexualidad, que se sitúan entre los matices del reconocimiento institucional y las condiciones de actuación docente. El objetivo de este estudio fue analizar comparativamente las percepciones de docentes de Portugal y Brasil sobre la relación entre las cuestiones de género y sexualidad y la escuela. Desde un enfoque cuantitativo, de naturaleza exploratoria y mediante el uso de estadística descriptiva, participaron 165 docentes, 87 que ejercen en Portugal y 78 en Brasil, a través de la cumplimentación de un cuestionario en línea sobre la temática. Los resultados indican una tendencia mayoritaria, entre las y los docentes de ambos contextos, al reconocimiento de la importancia de abordar las cuestiones de género y sexualidad en la escuela. No obstante, también se evidenciaron desfases entre la valoración general y la confianza docente para abordar temas específicos. Asimismo, se identificaron limitaciones asociadas a la formación docente, al dominio de conocimientos científicos y al temor a presiones externas o internas. Los datos también sugieren fragilidades en la institucionalización interna del debate sobre la temática en las escuelas, aunque existe apertura a la colaboración con entidades especializadas. Se concluye que la promoción de entornos escolares inclusivos requiere estrategias institucionales consistentes, formación docente continua, apoyo pedagógico y políticas educativas capaces de articular la diversidad y los derechos humanos en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Género y sexualidad; Escuela; Docentes; Portugal; Brasil.