

Universidade Aberta



O EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DINAMIZADORA DE INCLUSÃO DE
PESSOAS LGBTQIA+

Jorge da Silva Pereira

(2301983)

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Cristina Pereira Vieira

Co-Orientadora: Professora Doutora Susana Henriques

Coimbra, 2026



**Matthew
Shepard
should be
celebrating
his 49th
birthday
today.**

**We honor
him by
standing for
dignity, safety
and equality
for all.**

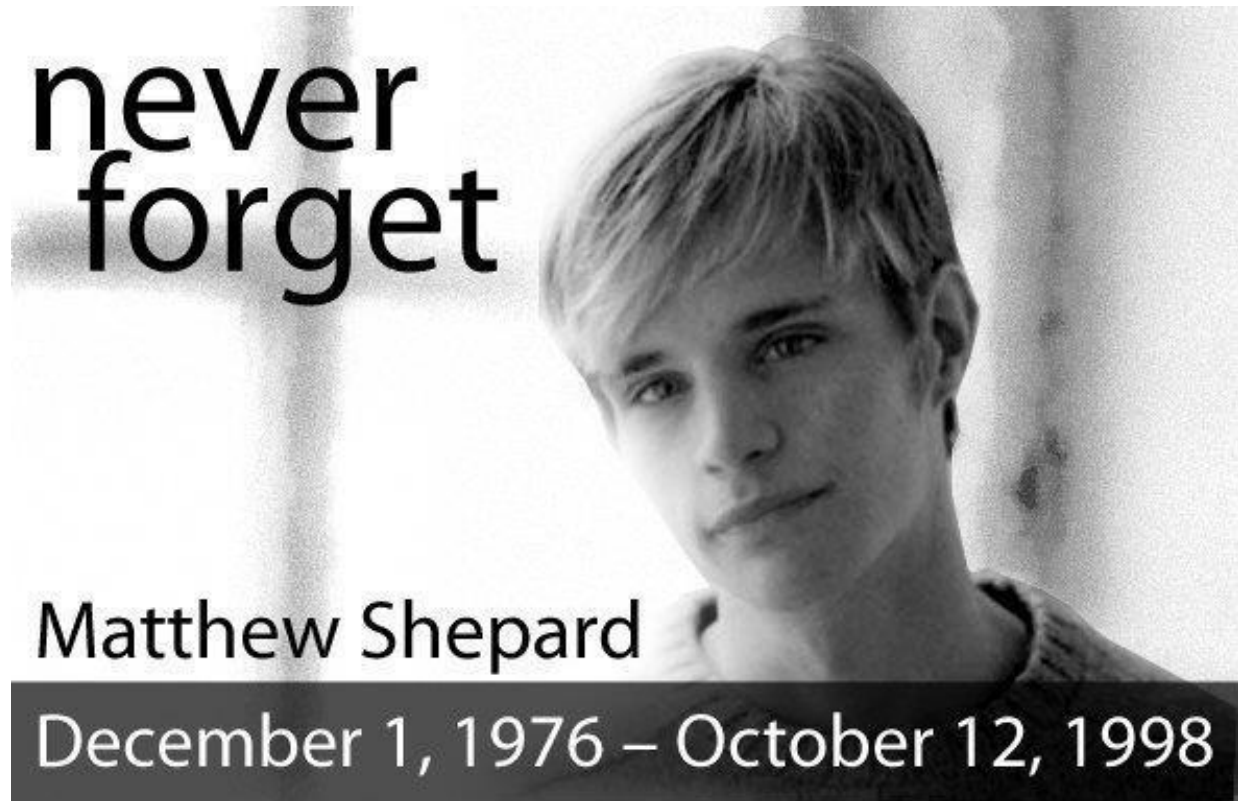
Dedicatória

A Matthew Wayne Shepard

(1976-1998)

(In memoriam)

Agradecimentos



O presente trabalho é, primeiramente, uma homenagem: a minha homenagem ao santo que a ICAR nunca canonizou, Matthew Wayne Shepard, Matt, para os que continuam a mostrar que o seu coração continua a amar, 27 anos depois do seu assassinato. O assassinato de Matt foi, na minha opinião, o que começou a consciencializar o mundo para a obrigatoriedade da inclusão LGBTQIA+ na educação e na formação, académica e humana. Atrevo-me a afirmar que há uma consciencialização educativa ante e post- Matthew Shepard em todo o mundo.

Igual e extensivamente, é uma homenagem a todos os Matthews sacrificados, assassinados, incinerados, torturados, crucificados, única e exclusivamente por um motivo: o seu coração amar, bater e vibrar na frequência LGBTQIA+. E quando, uma vez mais, extensivamente, homenagear Matthew é homenagear Gordon Ray Curch, assassinado em 1988, no Utah, James “Jimmy” Patrick

Zappalorti, assassinado em New York City, em 1990, Gisberta Salce Júnior, assassinada no Porto, em 2006 e as milhares de pessoas LGBTQIA+. No ou não no anonimato, foram, são e continuam a ser pessoas vitimadas por um combustível apenas: o (pre)conceito, o pai do ódio. É o óbito de milhares, que permite o surgir da dignidade de outros milhares, qual fénix, qual Gisberta, cujo óbito fez emergir a salvação dos violentados na e da Oficina.

Os meus agradecimentos mais próximos e primeiros são direccionados às minhas orientadoras, sustentáculo do presente produto dissertativo, as Professoras Doutoradas Cristina Pereira Vieira e Susana Henriques. O aprender a fazer ciência a elas muito devo, quando as minhas próprias opiniões, vieses e subjectividades se manifestavam. Um agradecimento mais que especial e de admiração, humana e profissional, à Professora Doutora Susana Henriques, que foi o meu GPS major em todo este trajecto. O meu muito obrigado por nunca não ter desistido e por me ter ensinado o mesmo.

Igualmente, agradeço a todos os meus Professores da Universidade Aberta e da Universidade de Coimbra que, em maior ou menor intensidade, se fizeram assiduamente presentes.

Agradecer quando as colaborações foram inúmeras é sempre uma ingratidão, pois foram dezenas as pessoas que comigo caminharam. Considero, porém, ser justo particularizar o Rúben Seromenho, o Rui Tavares de Faria, o André Gonçalo Correia, a Cláudia Cravo, o Jorge Gato, o Telmo Fernandes e o Daniel Alexandre Morais.

Um agradecimento ímpar direcciono para o Hélder Bértolo, amigo e suporte científico, e Fátima Gonçalves, pela disponibilidade e suporte 70x7 em todos os períodos de fazeamento do trabalho. O meu bem-haja.

Agradeço à minha família, na pessoa da minha irmã Nanda que, mesmo indirectamente, foi um suporte que se fez e esteve próximo, com a palavra amiga e motivadora.

Last but not least, agradeço ao Steven, por caminhar ao meu lado, mesmo consciente que a temática lhe era estrangeira.

O meu muito obrigado a todos,

Jorge

Declaração de Integridade

(Statement of Integrity)

Eu, Jorge da Silva Pereira, declaro ter actuado com integridade na materialização da presente dissertação. Advoco que em todo o processo conducente à sua produção não me subsidiei da prática do plágio ou de qualquer outra forma de falsificação ou deturpação dos resultados apresentados.

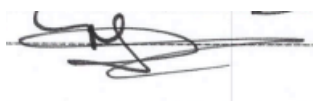
Declaro ainda que, sustentado pelo Decreto Lei n.º 35:228, de 8 de Dezembro de 1945, vigente e não revogado em Portugal, com as alterações do Decreto-Lei n.º 32/73, de 6 de Janeiro, utilizo o AO45 e não o AO90, este último aprovado pela Recomendação do Conselho de Ministros (RCM 8/2011, de 25 Janeiro). A não utilização do AO90 é ainda sustentada pelo artigos 21.º, 41, n.º 6 e 112.º, n.º 1 consignados na Constituição da República Portuguesa.

Mais declaro que tomei conhecimento na sua íntegra do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de Novembro de 2013.

Universidade Aberta, 19 de Fevereiro de 2026

Nome completo/Full name: Jorge da Silva Pereira

Assinatura/Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Jorge da Silva Pereira', written over a horizontal line.

(Jorge da Silva Pereira)

(manuscrita ou digital/handwritten or digital)

This work is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning[1] (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



[1] <https://lead.uab.pt>

Resumo:

O presente estudo sobre o exercício de supervisão pedagógica pretende interpretar, caracterizar, conhecer, compreender e perceber como a Supervisão Pedagógica socializa e dinamiza inclusão de pessoas LGBTQIA+, principalmente através da sua dimensão colabora(coopera)tiva, (trans)formativa, dialógica, integrativa e auto e heteroscópica. Verificamos a(s) reconceptualização(ões) de inclusão com a introdução/operacionalização do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, subsidiado pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho do mesmo ano. Estes documentos materializam a passagem da categorização para a universalização, ou seja, a inclusão deixa de ser sinónima de desconstructora de discriminações única e exclusivamente capacitistas, observáveis e mensuráveis, nomeadamente direccionadas às pessoas com deficiência(s) (incluindo as neurodivergências). Neste sentido, o nosso propósito foi, principalmente, compreender como a Supervisão Pedagógica dinamiza e (trans)forma para a inclusão da população LGBTQIA+ no Agrupamento de Escolas seleccionado. Procuramos, em primeiro lugar, conhecer práticas, estratégias e princípios pedagógicos desconstructores de estereótipos LGBTQIA+. Pretendemos, também, com o nosso trabalho, compreender a articulação existente entre o exercício Supervisão Pedagógica, a reflexividade docente e o *modus operandi/faciendi* do *bullying* LGBTQIA+fóbico. Isto é, conhecer a questão da cisheteronormatividade “normalizada” no currículo e tornada conteúdo ocultamente ensinado e ainda pouco explorado, não obstante a literatura mostre um aumento significativo (e positivo) sobre a mesma. O nosso estudo é, pois, interpretativo-qualitativo. As técnicas e instrumentos de recolha de dados são a análise dos documentos estruturantes do AE e as entrevistas semi-directivas. A técnica de análise de dados e sua validação teórico-sustentativa traduz-se na análise de conteúdo do material colectado. O estudo focou-se em 10 pessoas docentes (n=10), 2 docentes coordenadores e supervisores de departamento, e 8 docentes não coordenadores de departamento. Interpretar como a articulação entre o exercício supervisivo pedagógico e a educação inclusiva LGBTQIA+, materializada na coordenação e na docência como (trans)formadoras do fazer pedagógico, actua como desinvisibilizadora (ou pelo menos mitigadora) e dinamizadora de trabalho consciencializador de uma educação mais inclusiva, mais justa, mais igualitária, promotora da não discriminação, promotora da não violência, da democratização da educação e agenciadora da cultura para a paz é o nosso desiderato primeiro. Propusemo-nos, pois, a dissertar sobre as dimensões da supervisão pedagógica e como as mesmas trabalham para uma educação (mais) inclusiva, (mais) consciencializadora, (mais) democrática e, primeiramente, (mais) humana e, principalmente, disruptora de (pre-)conceitos não sustentados. Os resultados evidenciam uma significativa super-humanização, marginalização/periferização e desorientação no AE no tratamento das temáticas da Identidade e Expressão de Género e a inclusividade LGBTQIA+, reflectindo a acção concomitante de múltiplos fatores contextuais e discursivos, principalmente o discurso incendiário do ódio, a toxicidade das macho(mano)(women)esferas e a radicalidade e fragmentariedade do contexto político nacional e internacional.

Palavras-Chave: Supervisão Pedagógica; Inclusão; Interseccionalidade; Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género (OIEG); LGBTQIA+; Ensino Secundário

Abstract:

This study on the practice of pedagogical supervision aims to interpret, characterise, and understand how Pedagogical Supervision socialises and promotes the inclusion of LGBTQIA+ individuals, particularly through its (co)operative, (trans)formative, dialogical, integrative, and auto- and heteroscopic dimensions. We observe the (re)conceptualisation(s) of inclusion with the introduction and implementation of Decree-Law No. 54/2018 of 6 July, supported by Decree-Law No. 55 of the same date. These documents embody the transition from categorisation to universalisation; in other words, inclusion ceases to be solely synonymous with the deconstruction of ableist, observable, and measurable forms of discrimination, particularly those directed towards persons with disabilities (including neurodivergent individuals). In this sense, our main purpose was to understand how Pedagogical Supervision fosters and (trans)forms the inclusion of LGBTQIA+ populations within the selected school cluster. We sought, firstly, to identify pedagogical practices, strategies, and principles that deconstruct LGBTQIA+ stereotypes. We also aimed to understand the relationship between the exercise of Pedagogical Supervision, teacher reflexivity, and the *modus operandi/faciendi* of LGBTQIA+phobic bullying. That is, to explore the issue of “normalised” cisheteronormativity embedded in the curriculum, rendered as a covertly taught content and still underexplored, despite the literature showing a significant (and positive) increase in studies on the topic. Our research is, therefore, interpretive and qualitative. The data collection methods and instruments include the analysis of the school cluster’s structural documents and semi-structured interviews. Data analysis and theoretical validation were carried out through content analysis of the collected material. The study involved 10 teachers (n=10), including 2 department coordinators and supervisors, and 8 non-coordinating teachers. Interpreting how the articulation between pedagogical supervisory practice and LGBTQIA+ inclusive education—materialised through coordination and teaching as (trans)formative dimensions of pedagogical action—functions as a means to de-invisibilise (or at least mitigate) and foster consciousness-raising work for a more inclusive, fair, and equitable education, promoting non-discrimination, non-violence, democratisation of education, and a culture of peace, constitutes our foremost aim. We thus sought to discuss the dimensions of pedagogical supervision and how these contribute to a (more) inclusive, (more) consciousness-raising, (more) democratic, and above all, (more) human education that disrupts unfounded (pre)conceptions. The results highlight significant over-humanisation, marginalisation/peripheralisation and disorientation in the media when addressing issues of gender identity and expression and LGBTQIA+ inclusivity, reflecting the combined effect of multiple contextual and discursive factors, particularly the inflammatory hate speech, the toxicity of macho (mano)(women) spheres, and the radicalism and fragmentation of the national and international political context.

Kew-words: Pedagogical Supervision; Inclusion; Intersectionality; Sexual Orientation, Identity and Gender Expression (OIEG); LGBTQIA+; Secondary Education

Índice de Gráficos, Quadros e Tabelas

Quadro 1 - Estratégia Metodológica proposta

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AC - Análise de Conteúdo

ACD - Análise Crítica de Discurso

AD - Análise Documental

AE – Agrupamento de Escolas

AMPLOS - Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género

CE – Ciências da Educação

CEB- Ciclos do Ensino Básico

CIG - Comissão para a Igualdade de Género

DUA- Desenho Universal de Aprendizagem

EEs – Encarregado(s) de Educação

EECE - Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola

EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica

EMRE - Educação Moral e Religiosa Evangélica

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPT - Educação Para Todos

ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans-Sexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, +

LGBTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans-Sexuais, Queers/Queerings, +

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIEC - Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU Mulheres - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Género e o Empoderamento das Mulheres

PAA - Plano Anual de Actividades

PEE - Projecto Educativo da Escola

PPDs - Pessoa(s) Portadora(s) de Deficiência(s)

RW&RB / RWRB - Red, White & Royal Blue

RI - Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

SvP - Supervisão Pedagógica

UNAIDS - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV e Aids

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WR&RB / WRRB - White, Red & Royal Blue

Índice Geral

Introdução - Problemática da Investigação.....1

Inclusão das pessoas LGBTQIA+: contextualização.....1

Objectivos de investigação.....8

Fundamentação e pertinência do estudo do tema9

Parte I – Contextualização e Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Educação Inclusiva

1.1. Educação Inclusiva: Génese e evolução de um conceito.....11

1.2. Educação Inclusiva: cronologia(s) e contextualização.....13

1.3. Educação para Todos (EPT): descategorizar para universalizar.....19

1.4. Diversidade(s), inclusão(ões) e interseccionalidade(s): os três pilares da educação democrática22

Capítulo 2. A Escola e a Educação Sexual

2.1. Sexualidade(s): Educação Sexual Inclusiva.....25

2.1.1. Identidades, Género, Sexo e Identidades de Género.....25

2.1.2. Expectativa e expressão de género, papel ou norma de género, transgeneridade, cisgeneridade, orientação sexual e cisheteronormatividade.....33

2.2. A Diversidade Sexual no Currículo Escolar Português.....40

Capítulo 3. A Escola e a Supervisão Pedagógica no contexto LGBTQIA+

| | |
|--|----|
| 3.1. Supervisão(ões) Pedagógicas: um conceito plural..... | 47 |
| 3.2. A Inclusão LGBTQIA+ na realidade educativa portuguesa..... | 49 |
| 3.3. Supervisão Pedagógica: potencializador de inclusão da diversidade LGBTQIA+ | 50 |
| 3.3.1. O supervi(profes)sor: o primeiro e mais importante actor-dinamizador de práticas educaticas integradoras LGBTQIA+..... | 54 |

Parte II – Desenho metodológico e resultados

Capítulo 4. Metodologia

| | |
|---|----|
| 4.1. Metodologia..... | 58 |
| 4.2. Design do estudo proposto: natureza do estudo e opções metodológicas..... | 59 |
| 4.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas..... | 61 |
| 4.4. Estratégia metodológica proposta..... | 62 |
| 4.4.1. Fontes documentais utilizadas..... | 63 |
| 4.4.2. Caracterização dos participantes no estudo..... | 64 |
| 4.5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados..... | 65 |
| 4.5.1. Entrevistas Semi-Estruturadas | |
| 4.6. Métodos e Técnicas de análise de dados..... | 67 |
| 4.6.1. Análise Documental (AD)..... | |
| 4.6.2. Análise de Conteúdo (AC)..... | |
| 4.6.3. Análise Crítica do Discurso (ACD)..... | |
| 4.4. 4. Tratamento dos dados das Entrevistas..... | 70 |

| | |
|---|----|
| 4.7. Preocupações/Questões e Cuidados Éticos..... | 73 |
|---|----|

Resultados e Análises: Supervisão Pedagógica e Inclusão LGBTQIA+

Capítulo 5. Apresentação e Análise dos Resultados: documentos estruturantes do AE

| | |
|--|----|
| 5.1. Supervisão e inclusão nos documentos estruturantes do Agrupamento: pontos positivos | 77 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 5.2. Supervisão e inclusão nos documentos estruturantes do Agrupamento: pontos considerados menos positivos..... | 82 |
|--|----|

Capítulo 6. Discussão e Análise dos Resultados das Entrevistas

| |
|----|
| 89 |
|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 6.1. Resultados Inferidos da ACD..... | 89 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|----------------------------------|------------|
| Considerações Finais..... | 147 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| Referências Bibliográficas..... | 154 |
|--|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| Anexos..... | 176 |
|--------------------|------------|

Anexo I: Tabela de fundamentação do estudo

Anexo II: Caracterização do Agrupamento de Escolas: *Supplementum* informativo

Anexo III: Grelha Orientativa: Modelo de Suporte

Anexo VI: Documentos estruturativos do AE utilizados

Anexo V: Caracterização académico-profissional dos docentes respondentes:

Tabela-Síntese

Anexo VI: Guião orientativo das Entrevistas Semi-Estruturadas

Anexo VII: Tabela das unidades de discursos dos docentes Supervisores/Coordenadores de Departamento

Anexo VIII.: Tabela das unidades de discurso dos docentes não Supervisores/Coordenadores de Departamento

Anexo IX: Autorização do Director do AE para a realização das Entrevistas Semi-Estruturadas

Anexo X: Parecer da Comissão de Ética do LE@D – Universidade Aberta

Anexo XI : Declaração de Consentimento Informado Livre e Esclarecido

Anexo XII: Indicadores e unidades de registo dos documentos estruturantes do AE

INTRODUÇÃO - PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Inclusão das pessoas LGBTQIA+: Contextualização

A adaptabilidade e capacidade de resposta dos *curricula* do sistema educativo português (inclusão e/ou exclusão) ao contexto Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, Intrassexuais, Assexuais, mais (LGBTQIA+)¹ emergem, na nossa opinião, como uma imperatividade cada vez mais vozeada. A pertinência e actualidade da temática, na agenda política, social e, principalmente, no contexto escolar, fazem do estudo proposto um disromper de (pre-)conceitos e esteriotipias não sustentados cientificamente (Gato, 2022, pp. 9-10).

O presente trabalho surge, principalmente, como um bussolador e um alfabetizador do que efectivamente é incluir em contexto LGBTQIA+ particularizado. Cazelatto et al (2022, p. 126) advogam que a inclusão, como um desiderato de transformação na e da prática educacional escolar, abrange um atendimento não privativo, única e exclusivamente, direccionado às pessoas com limitações neurocognitivas e motoras, mas também às que se encontram em similar situação de vulnerabilidade social, como verificado nas minorias raciais, religiosas, migrantes e na população

¹ O esclarecimento de Rúben Miguel Heath Seromenho, Psicólogo LGBTQIA+ e gerenciador da plataforma *Affirmative Q*, foi extremamente enriquecedor para a decisão proposta. “Não existe uma sigla correcta, existem as siglas que podemos considerar não correctas. LGB é obsoleta. Esta é só focada na orientação sexual e, mesmo assim, numa visão extremamente binarista e binarizada, porque é gay, lésbica e bi (=2). (..) Mesmo o termo Bissexual está a desusar-se, embora ainda se verifique bastante comum e não removido de todo. As pessoas cada vez menos se consideram bissexuais e, cada vez mais se identificam com terminologias como plurissexuais ou pansexuais. LGBT comunga também com o binarismo, porque o T de Trans apenas indica “diferente de”, opositivamente ao Cis “igual a”. O mínimo requerido e expectável é LGBTQ+. O “Q” é já per se um *statement* de inclusão, pois oferece espaço para uma panóplia de pessoas. Também o “+” é qualificador da fluidez, da não rigidez e da não estaticidade da identidade de género e da orientação sexual, das afectividades, ...(...). A Ordem de Psicólogos Portugueses segue a linha de raciocínio de LGBTQ+, pelo supramencionado. Eu [Rúben], defendo que a existência do “Q” na sigla é imperativa e não divorciada do “+”, pois somente o “+” não subsidia a diversidade e a pluralidade humanas. O “Q” reduplica o “+”. Prefiro a sigla LGBTQIA+, onde o “LGB” materializa orientação sexual, “T” é indicador da identidade de género, o “I” (Intersexo) demonstra o sexo biológico da pessoa não binarizado e existente num espectro e o “A” fluidifica consideravelmente uma identificação ainda rígida com uma sexualidade e traduz a ainda não visibilidade dos Arromânticos/Assexuais. LGBTQIA+ é exposta a justificativa solicitada, a sigla que me oferece mais e maior conforto, quer num contexto ético, quer num contexto moral e, principalmente, num contexto inclusivo.”

aprendente LGBTQIA+. Ou seja, a inclusão na educação (Ibidem, p. 128), não eussocializa somente com alunos com necessidades educativas especiais, mas dialoga com todo e qualquer factor que se materialize em dificuldades ou obstáculos na interacção de ensino-aprendizagem. Os factores supracitados são diversos, e entre eles encontramos a articulação com a diversidade e a pluralidade com base na orientação sexual e identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC)². É Imperativo, pois, nominar o Decreto-Lei n.º 54, de 2018, de 6 de julho, que revoga o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamentava a educação especializada em Portugal, alterado pelo Decreto-Lei n.º 21, de 2008, de 12 de maio, o qual paradigma a Educação Inclusiva em Portugal, cognominado, informalmente, como o “Diploma para a Educação Inclusiva”. O Decreto-Lei n.º 54/2018, desconstrói a inclusão como dimensão única e exclusivamente direccionada para a “categoria” das “necessidades educativas especiais” significativas (FAQ-Decreto-Lei n.º 54/2018, citada em Bonança et al (2022, p.136). O normativo supramencionado, o DL 54/2018, obsoleta o conceito de necessidades educativas especiais e o sistema de categorização e outorga a Educação Inclusiva no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Modelo Multiníveis, segundo o qual todos os aprendentes são possibilitados de atingir o definido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) (Duarte, 2023, p. 76). A universalização da educação (Ainscow, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018; Unesco, 2021, citados em Santa Bárbara, 2024, p. 2), alicerçada no imperativo ético da Escola e da Educação de todos e para todos, independentemente de todo e qualquer factor, e a orientação sexual incluída (Sanches-Ferreira et al., 2012; UNESCO, 2015; OCDE, 2018; ONU, 2019, mencionados em Pereira et al., 2022, p. 20), tem em Portugal um contribuinte pródigo e dinamizador (All Means All, 2018; Alves, 2019; Alves et al., 2020; Monteiro et al., 2020; Sanches-Ferreira et al., 2015). Portugal, no Decreto-Lei supracitado, incorpora a opção metodológica do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível, a partir de 2018, e alicerça o seu sistema educativo na *práxis* da educabilidade universal, onde as pluralidades e heterogeneidades de todos os aprendentes e a sua inclusão são o objectivo primeiro (Nunes & Madureira, 2015; Pereira et al., 2018, citados em Pereira et al, 2022, pp. 20-21). Essa reconfiguração das respostas às necessidades multidimensionais de cada aprendente, dialoga com todos os actores da escola, de e para todos, e solicita aos professores e educadores a

² Definições das siglas em: <https://www.unfe.org/pt/pt/know-the-facts/definitions> (ONU Livres & Iguais - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos).

obrigatoriedade de ressignificação e transformação do fazer pedagógico, através da utilização de uma “constelação de recursos” e cenários educativos, inevitavelmente dissociados da unicidade de cada um e da pluralidade de todos (Sanches-Ferreira, 2007; Silveira-Maia et al., 2017, citados em Pereira et al., 2022, p. 34). O objectivo desta reconfiguração traduz-se na materialização de um currículo agenciador de sucesso académico para os jovens LGBTQIA+ (Fernandes et al., 2022; Pizmony-Levy et al. 2018; Torres & Silva, 2018, citados em Santa Bárbara, 2024, p. 3).

Subscrevemos Mello et al (2009, p. 175), que nos informam que, dialogar com a temática da sexualidade humana na escola, considerando a heterocisnormatividade cultural e historicamente dominante, direcciona e alicerça a mesma nessa heteronormatividade ideológica e hegemónica, colocando praticamente como não-questões a inclusão de temáticas como a homossexualidade, bissexualidade e transsexualidade. Encontramos autores que demonstram que a escola, tanto em Portugal, como no mundo, deverá ser a génese da democratização do ensino e sustentacular-se em pressupostos de inclusão, diferenciação pedagógica e de participação democrática e pluralizada, e não ser uma instituição que agencia e potencializa segregação, discriminação, marginalização e invisibilidade das pessoas que não se “adequam” na padronização heterocisnormativa (Cazelatto et al (2022, p. 130); Fernandes et al. (2022); Gato et al. (2020); McDermott et al. (2023), Santos (2020) nominados em Sousa e Gato (2024, p. 2). A educação inclusiva é, pois, divorciada da heteronormatividade cis, porquanto a inclusão materializa-se no “direito a ser diferente, de ser educado a partir das diferenças e de ter uma educação igual e acessível para todos” (Cazelatto et al., 2022, p. 131). O objectivo e desideratos primeiros são o alcançar a universalidade da educação. Entendemos, exposto o anterior, colocar o posicionamento de Carlos (2019, citado em Silveira et al., 2021, p. 58), que advoca que

... os/as professores/as, enquanto agentes representantes de políticas organizacionais da instância escolar, são elementos transmissores de conhecimentos, valores, ideologias, educação e crenças aos/às alunas”. Imperativo, considerarmos, que os “níveis escolares do 2.º e 3.º CEB e, principalmente o Ensino Secundário, este último marcado por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos adolescentes, onde é possível trabalhar a desconstrução de estereótipos (...) constituindo-se como uma altura em que a ponderação sobre os estereótipos e igualdade de género se poderá justificar de forma particularmente significativa, (...) no âmbito da educação inclusiva.

Outro aspecto que consideramos imperativo é a utilização de uma linguagem inclusiva, não binarizada e consciencializadora da visibilidade de todas as pessoas . Pelo que, no decurso do nosso produto dissertativo, utilizaremos expressões como “as pessoas docentes”, “o corpo docente”, “pessoas professoras”, “os elementos do grupo da docência”, o “grupo dos docentes”, “pessoas que leccionam no ensino secundário” e outras que considerarmos utilitárias e não excludentes. E aqui, esclarecemos que ao utilizarmos a terminologia “professores” (e alunos), assumimos o termo como inclusivo e divorciado do falso masculino neutro, ou seja, avocamos os docentes, independente e indiscriminadamente do género dos mesmos. Perfilhamos a afirmação de Louro (1997, 2001, citado em Santos et al., 2008, p. 2) que ensina que a “lógica binarista (masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade, dominante/dominado) opõe um conceito a seu par e cria polos, que classifica, hierarquiza, categoriza, domina e exclui”.

O Ensino Básico e, principalmente, o Ensino Secundário, são contextos determinantes e construtivamente dialógicos, onde docentes, discentes, a instituição escola e toda a comunidade educativa reconhecem (pelo menos, teoricamente, admitimos) práticas e princípios pedagógicos imperativos na aproximação e eussocialidade escola-inclusão. Exposto o supracitado, somos conscientes da importância da inclusão universalizada e não categorizada na educação no Ensino Secundário, como parte integrante da educação na e para a comunidade (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Pretendemos, pois, primeiramente, identificar, interpretar e compreender as representações e percepções dos actores da comunidade educativa (com particularização nas pessoas docentes e coordenadoras de departamento) sobre a dinamização da inclusividade curricular LGBTQIA+. Partilhamos do posicionamento de Booth e Ainscow (2002, p. 18), que defendem que o grupo de coordenação na escola, materializado de maneira inclusiva, dialógica e colabora(coopera)tiva, contribui para a diferenciação e personalização pedagógicas. Partilhamos, igualmente, o posicionamento de Alarcão (2002, p. 34), que nos consciencializa que “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor com valor acrescentado”. Ou seja, consideradas as (re)conceptualizaç(ões) de inclusão, afirmamos que a pessoa docente é, concomitantemente, (trans)formadora do fazer pedagógico, o acréscimo dignificado por Alarcão (Ibidem). A pessoa docente promove e realiza exercícios supervisivos no/com o grupo de estudantes, dando mais ou menos visibilidade às temáticas da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e

Características Sexuais, as OIEC (Saleiro et al./CIG, 2022). A pessoa docente, com o acréscimo supracitado por Alarcão, pode definir-se como:

- a) (trans)formadora e dinamizadora de estratégias e metodologias pedagógicas diferenciadas e (des)construtoras de (pre)conceitos e de desconstrução de estereótipos e celebrantes da diversidade e heterogeneidade humanas, no caso específico, na eliminação de estereótipos de género, homofóbicos, lesbofóbicos bifóbicos, transfóbicos, interfóbicos e alossexistas;
- b) (trans)formadora e ressignificadora do fazer pedagógico, identifica estereótipos e o *modus operandi/faciendi* do bullying LGBTQIA+fóbico (a retórica da cisheteronormatividade, a retórica da “ideologia de género, o heterossexismo, expressões subsidiadoras do heterossexismo e do cisgenderismo, como por exemplo expressões androcêntricas e outras) (Santos, 2020, p. 262);
- c) (trans)formadora reflecte através da sensibilização *inter pares* e da autoscopia sobre a importância da dimensão cidadã na Educação em Sexualidade Humana (Soster et al, 2022, p. 9);
- d) como (trans)formadora, realiza exercícios reflexivos desconstrutores da cisheteronormatividade e consciencializa sobre a (in)visibilidade queer nas narrativas literárias e a importância das temáticas da OIEC no currículo e nos manuais escolares. Couto e Coutinho (2023), com base em Morin (2004), defendem que a leitura de literatura LGBTQIA+ enriquece majoritariamente a compreensão dos aprendentes sobre a complexidade e multiplicidade das questões de género e sexualidade(s), e actua como desconstrutor e reconfigurador do silenciamento histórico, social e, principalmente, educativo da temática LGBTQIA+, nas suas questões sociais, culturais, históricas, psicológicas e literárias. Os mesmos autores, suportados em Winterson (2007) e Levithan (2014), enfatizam a importância da literatura LGBTQIA+ como desconstrutora de preconceitos e estereótipos na escola e enfatizam as complexidades das experiências LGBTQIA+ e a normalização das personagens *queer* como amplificadoras da compreensão e validação das experiências e identidades humanas na sociedade. A pessoa docente (trans)formadora, na presença desta realidade, integra narrativas dialogadoras da diversidade de vozes sexuais e de género no currículo, enriquece a experiência educacional e, simultaneamente, “um ambiente educacional mais inclusivo, onde a diversidade é celebrada e a empatia é cultivada” (Giddens, 2011, citado em Couto & Coutinho, 2023, p.

3162). A pessoa docente (trans)formadora reconhece o potencial transformador de revisitar, revisar e reatualizar a literatura como estratégia pedagógica de inclusividade LGBTQIA+. Somos conscientes da relevância e incontestabilidade da literatura LGBTQIA+ na promoção de representatividade, identidade e inclusão (Couto & Coutinho, *Ibidem*). A pessoa docente e, concomitantemente, (trans)formadora, direcciona na/pela positiva e afirmativa na construção de uma educação de e para todos;

- e) (trans)(in)formador, materializa a função major e o desiderato primeiro da Educação, a democratização do ensino através do preparar os cidadãos para gerar uma conduta integradora, social/”socializante” e democrática, como subsidiam os estudos referidos por Louro (2012, tais como Bernstein, 1980, Boudieu, 1990, Bandura, 1999, Dewey, 1916, Durkheim, 1972, Entonado, 2001, Kagan, 1999, Marreiros, 2001, Marreiros, 2001, Salvador, 1997, Thelen, 1981, Vigotsky, 2003 e Young, 2002).

Dialogar com o exercício supervisivo (o supervisionar) e verificar o mesmo como agenciador e potencializador/capacitador/dinamizador de estratégias que subsidiam a temática apresentada, especificamente na implementação da consciencialização cidadã da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género, acreditamos, faz-se imperativo, pois a literatura colectada e a realidade assim o exigem (CIG, 2023).

Verificámos, sumariamente, a(s) reconceptualização(ões) de inclusão com a introdução do D. L. n.º 54/2018, de 6 de julho, subsidiado pelo D. L. n.º 55, de 6 de julho do mesmo ano, que materializa(m) a descategorização para a universalização, ou seja, a inclusividade deixa de ser desconstrutora de discriminações única e exclusivamente capacitistas, ou seja, direccionadas às pessoas com PDCs (Pessoas com deficiência(s) físicas incapacitadoras, incluindo com neurodivergências, actualmente nominadas pessoas com diversofuncionalidade, incluindo as neurodiversidades).

A supervisão como estratégia pedagógica dinamizadora e promotora de inclusividade, particularizada na inclusão LGBTQIA+, surge pela oportunidade da articulação dialógica entre o exercício supervisivo pedagógico, a estratégia pedagógica, a (trans)formação e ressignificação do fazer pedagógico, materializada no queerizar, o *queering*, e não cis e heterormativo, assente na ideia de currículo e escola inclusiva de e para todos (Dias & Menezes, 2017; Louro, 2001; Santos, 2013). Importante, como primeiro consciencializador, é entender a Supervisão Pedagógica como

agente dinamizador, transformador e (des)construtor de (pre-)conceitos e, principalmente, desconstrutor do *status quo* do currículo, para (trans)formar e construir inclusividade não (hetero)normativa, que é o nosso desiderato major (Dias, 2009, pp. 175-188). Sobrepujar o preconceito de que a supervisão é o acto de um inspector avaliador e entender o exercício da mesma na sua dimensão mais importante, o de transformar para um currículo inclusivo, para a democratização do ensino e, extensivamente, para o desenvolvimento integral de todas as pessoas aprendentes é, na nossa óptica, imperativo. A supervisão como exercício pedagógico é, primeiramente, nas suas ramificações actantes, uma ação dinamizadora qualitativa e transformativa, que não se comunica única e exclusivamente com a inclusão das ex- Necessidades Educativas Especiais (ex-NEEs). Acreditamos que este é um aspecto ainda insuficientemente explorado, quando dissertamos sobre a inclusividade LGBTQIA+ e adjectivamos a Supervisão como um *modus* de observação e reflexão para a (trans)(in)formação, onde a pessoa docente se materializa como o actor primeiro na dimensão (trans)formadora do fazer pedagógico.

A Comissão Europeia (2007) informa-nos que uma das competências primeiras da pessoa docente é o trabalho “em” e “com” a sociedade, em que a formação inicial e/ou continuada, assídua e actualizada de professores é, assim, concebida, interpretada e materializada como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar as mudanças em educação (Rodrigues, 2014, p. 13). E acrescentamos que essa revisitação e ressignificação, essa janela como oportunidade para integrar e diversificar, alicerça na aprendizagem e participação de todas as pessoas estudantes (e não só as que têm deficiências ou as que são categorizadas e identificadas como elegíveis para os subsídios e apoios da Educação Especial (Rodrigues (2014); Seabra, 2016).

Conscientes da pluralidade da acrónimos existente para materializar a população LGBTQIA+, nacional e internacionalmente, informamos que durante toda a dissertação nos propomos a utilizar a sigla LGBTQIA+, subsidiados pela justificativa de Seromenho supracitada, sigla essa também adoptada pela AMPLOS - Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género, no seu livro *Dar e Receber Amor em Todas as suas Formas* (2024, p. 29), em co-auctoria com Sara Dias de Oliveira.

O foco da dissertação é, pois, a importância do exercício supervisivo pedagógico (o educador-supervisor-(transformador) como potencializador/capacitador/dinamizador/agenciador na adopção e/ou melhoria de políticas, estratégias e práticas pedagógicas não excluentes.

Especificamente no contexto do *bullying* LGBTQIA+fóbico, no âmbito do sistema educativo Português. Desenhamos, pois, um tema inovador, focado no objectivo primeiro da Supervisão, a melhoria da educação, através da consciencialização para a equidade e inclusão. Impende-nos, pois, agora apresentar a questão de investigação e objectivos.

Objetivos de investigação

Objectivo Geral

Compreender de que forma o exercício da supervisão contribui para a dinamização de práticas e políticas inclusivas, em particular a inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, num Agrupamento de Escolas da Zona Centro de Portugal.

Objectivos Específicos

- a) Caracterizar as orientações políticas da escola em análise , no que se refere à inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto do Ensino Secundário;
- b) Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário;
- c) Conhecer as perspectivas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício da supervisão pedagógica.

Fundamentação e pertinência do estudo

... esses problemas são precisamente aquilo que tem permitido a aliança entre os discursos científico-biológicos deterministas e os discursos ultraconservadores, uma vez que, além de serem discursos inteligíveis ou discursos de verdade, autorizam os conteúdos odiosos e servem à renaturalização do sistema corpo-gênero-desejo, que, arriscamos dizer, tem sido o mote para a interferência conservadora tanto nas políticas públicas voltadas ao combate à discriminação sexual e de gênero, quanto para o campo da educação, principalmente a educação para os gêneros e as sexualidades. (Pereira & Sierra, 2020, p. 42)

Consideramos a problemática desta investigação, inclusive alicerçados no posicionamento dos autores supracitados, muito mais do que emergente, uma temática urgente, imperativa e necessária para promover a educação para uma cultura de paz e para um currículo mais inclusivo, mais heterogêneo e, primeiramente, mais humano. Não é pedagógico, ético e científico entronar negacionismos, posicionamentos ideólogos opinativos e informações, nomeada e especificamente, a chamada “doutrina de gênero”, radicada na retórica da “ideologia de gênero”, a epitetada “ideologia do branqueamento”, radicada no “medo de ser homossexualizado” (Santos, 2020, pp. 269-270)³, no “coaching do yin e do yang” ou mesmo no binarismo cis heteronormativo da/na educação e na divisão genderificada (Cardoso, 2021, pp. 2-7). São exemplos que consideramos significativos para estruturar o nosso trabalho. Antes importa reforçar a formação contínua, assídua e actualizada de professores na educação em sexualidade orientada para a acção, subsidiada pelo exercício da (auto)supervisão como processo de transformação da identidade e práticas do corpo docente, como nos evidencia Vilaça em 2010.

O estudo que propomos, além de inovador e actual, comunga com as necessidades transmitidas nas sugestões e orientações dos produtos colectados e catalogados para a nossa sustentabilidade

³ O estudo pormenorizado da retórica da “ideologia de gênero”, assim como a sua articulação com o mito do “excepcionalismo português”, o discurso incendiário do ódio da direita radical e da extrema-direita políticas, o discurso anti-“ideologia de gênero” e a inclusão de pessoas LGBTQIA+ são encontrados em Batista (2023), Cazellato e Cardin (2017), Caeiro (2019), Carvalho (2025) Carvalho et al. (2026), Chega (2022), Esteves (2022), Dias (2022) Galhardas (2022), Garraio (2019), Garraio et al. (2019), Kumar (2021), Junqueira (2018), Martins e Galdino (2022), Matos (2024), Malhado (2024), Marchi (2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025), Paternotte e Kuhar (2018), Patto (2011), Prior (2022), Ramalho (2024), Roque (2022), Sampaio (2025), Santos (2019, 2020), Serrano (2020), (2024), Valentim (2025).

teórica, a saber, a formação, a resignificação e a (re)atualização assíduas e atualizadas das pessoas docentes na temática da Educação Sexual, particularizada na consciencialização democrática, de cidadania e humanizadora das OIEC; a consciencialização de que os programas e os conteúdos educacionais podem e devem ser revisitados, revisados, atualizados, queerizados e deseteronormativizados, sem o “medo de ser homossexualizado”; a compreensão qualitativa da realidade e da imperatividade da Educação Sexual, com particularização na inclusividade das pessoas não heteronormativas; a imperatividade de ações de sensibilização da (in)visibilidade da realidade LGBTQIA+ fóbica e como a mesma se encontra como uma não questão na comunidade educativa, particularmente pelo panorama político actual português e mundial de 2023 a 2025 (significativamente fragmentado, demagogo, populista, binarizado, biologizado, genderizado, consideravelmente excludente e discriminativo). A ilustração do cenário supracitado, e restringindo-nos a Portugal, traduz-se, principalmente, pela retirada definitiva, a 28 de fevereiro de 2025 do guia de educação inclusiva e orientação sexual, identidade e expressão de género dirigido a pessoas docentes e pessoas não docentes, lançado em 28 de junho de 2023, numa iniciativa conjunta da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e a Direcção-Geral de Educação, titulado “O direito a SER nas escolas: Orientações para a prevenção e combate à discriminação e violência em razão da Orientação Sexual, Identidade de Género, Expressão de Género e Características Sexuais em contexto escolar”.

Consideramos, assim, que as questões da diversidade de género e sexuais no currículo das Ciências da Educação (CE) e a discussão LGBTQIA+ em contextos educativos e na investigação académica assumem-se como essenciais. Neste contexto, perfilhamos da afirmação de Santos (2020, p. 276), que nos informa que “a aquisição de conhecimentos sobre diversidade de género e sexual e competências basilares no modo de as abordar (...) cria respostas educativas inclusivas para jovens LGBTQIA+”. Defendemos, assim, uma prática reflexiva e a cultura de colaboração e colegialidade (a dimensão colabora(coopera)tiva e dialógica) do exercício supervisiivo, a capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa do exercício da supervisão pedagógica.

I. Contextualização e Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Educação Inclusiva

1.1. Educação Inclusiva: Gênese e evolução de um conceito

... aos que acreditam que, partindo de trilhos já traçados, podem fazer sempre mais e melhor, abrindo novas rotas, em prol da inovação pedagógica e da mudança positiva e sustentável, para uma educação mais inclusiva, equitativa, significativa e de qualidade, para TODAS as PESSOAS! (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 3)

Perfilhamos da afirmação dos autores supramencionados, que nos consciencializam da importância da inclusividade como uma (re)conceptualização universalizada. Os mesmos autores defendem que a “educação, para ser de, com e para todos, tem de ser inclusiva. Para ser justa, ética e respeitadora dos Direitos e Deveres Humanos, tem de ser inclusiva.” (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 10). Ou seja, educação e inclusividade são não divorciadas, indissociadas e individualizadas. Esta concepção é, ainda, reforçada, em Ferreira et al. (2017, p. 21), que

... de uma perspectiva intimamente ligada à educação de alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE), o conceito de inclusão escolar tem-se gradativamente ampliado para outras abrangências significativas, nomeadamente inclusão enquanto promoção de uma escola para todos e inclusão enquanto educação para todos.

Seabra (2016, p. 64) afirma e, subscrevemos que “perante esta conceção, não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades” para todos os aprendentes.

Subsidiamo-nos, principalmente, para uma (re)conceptualização de inclusividade, no “Diploma para a Inclusividade”, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, subsidiado pelo Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho, rectificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto, que se alicerçam na Declaração

Universal dos Direitos da Pessoa Humana (ONU, 2006) e nos 4 pilares maiores da Educação 21 leccionados por Delors (1999, p. 12). Nestes o aprender a APRENDER, remete para conhecer e assimilar; aprender a FAZER, refere-se a materializar, experi(m)entar; aprender a INTERAGIR, a agrupar, a pluralizar e, primeiramente, aprender a SER em toda a sua dimensionalidade são “uma das chaves de acesso ao século XXI”. Defendemos a Educação como um GPS para o nosso *life-span*, como o orientador major de todo o nosso ciclo de vida e defendemos, igualmente, que a mesma está em um *continuum* processo de actualização, revisitação, ressignificação e reestruturação. Expressamos a Educação 21 como uma aprendizagem mais democrática, inclusiva e não excludente, ecológica, social, educacional e, primeiramente, consciencializadora da nossa qualidade de cidadãos de uma “aldeia global”. Em anexo (Anexo I), fornecemos a tabela de fundamentação e sustentabilidade do nosso trabalho, com a exposição dos trabalhos utilizados como suporte teórico e conceptual.

Pappámikail e Beirante (2022, p. 52), demonstram que a Educação Inclusiva é muito mais abrangente e não sinonímia, única e exclusivamente, de diálogo com pessoas com Necessidades Educativas Especiais ou neurodiversidades. A Educação Inclusiva, parafraseando os autores, transcende e muito a dimensão e capacitação cognitiva do aprendente (Ibidem, 52). Considerar a mesma como uma categoria particularizada e materializada nas “necessidades educativas específicas” é obsoleto. A Educação é “um direito de todos os alunos e não um privilégio mediante pré-requisitos e predisposições”. (Ibidem, p. 54). Imperativo introduzir as propostas de adopção de linguagem inclusiva, não excludente e não discriminatória, utilizadas em contexto institucional e outros (Pappámikail & Beirante, 2022). Deste modo, os autores chamam a atenção para a importância de não utilizar expressões capacitistas, etnocêntricas, excludentes ou androcêntricas, assim como a não discriminação de género (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 113). Salientar, ainda, o LGBTIQ+ Youth: Bullying and Violence at School (UNESCO, 2023), que evidencia a importância pelos *corpora* governamentais de legislação de protecção aos direitos das pessoas LGBTQIA+, nomeadamente com a legalização e reconhecimento da identidade de género de pessoas transsexuais e a criminalização das denominadas práticas de “conversão sexual” (como já verificado no artigo 1.º e artigo 2.º, alínea 3 do DL n.º 15/2024, de 29 de Janeiro do nosso Diário da República, primeira alteração à Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto). A UNESCO, igualmente, salienta a importância de *curricula* inclusivos particularizados na inclusão das pessoas LGBTQIA+, onde as instituições escola e o corpo docente têm a responsabilidade de dinamizar

estratégias de inclusão e minimizar e prevenir o bullying LGBTQIA+; capacitar e consciencializar os estudantes e familiares/Encarregados de Educação (EE) sobre a temática LGBTQIA+ (literatura e outros mecanismos); utilizar linguagem inclusiva (a linguagem neutra incluída) de forma a não discriminar a identidade de género do aprendente; interaccionar e articular-se com organizações e entidades LGBTQIA+ não governamentais e outras, para materializar uma escola inclusiva de, com e para todos (UNESCO, 2023).

1.2. Educação Inclusiva: cronologia(s) e contextualização

Pretendemos abordar uma contextualização da Educação Sexual em Portugal e no mundo, mas primeiramente consideramos necessário cronologizar e contextualizar a Educação Inclusiva, sinónimo actualmente de Educação Para Todos, uma concepção amplificada e muito mais abrangente do que o paradigma de Educação Inclusiva exclusivamente centrada na Educação Especial (Carvalho et al., 2019; Abrantes, 2021). Utilizamos, mais uma vez, Pappámikail e Beirante (2022), com os acrescentos que consideramos imperativos, para nos contextualizar de marcas e documentos importantes e subsidiadores da Educação Inclusiva, nacional e internacionalmente.

A Educação Inclusiva ganha voz com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), particularizada no artigo 26, alíneas 1 e 2, que nos informam que “todos os seres humanos têm direito à educação(...) A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Compreender, tolerar e integrar são os três princípios maiores regedores do indivíduo pessoa humana. Mencionaremos, ainda, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Lei n.º 94-147 (em 1975, nos Estados Unidos), o Relatório de Warnock, a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), para evidenciarmos a Declaração-Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia, 1990), que introduz o objectivo primeiro da Educação para Todos: universalizar o acesso à Educação e promover a equidade para todos, onde “os preconceitos e os estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (artigo 3.º). Importantes, também, são a Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção para as Necessidades Educativas

Especiais (UNESCO, 1994) e a Declaração de Dakar: Educação Para Todos (ONU, 2000), o Ponto de vista dos jovens sobre a Educação Inclusiva (Lisboa, 2007) e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cujo objectivo primeiro é

... promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino(...) pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos(...)no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos.

Importantes também para subsidiar a educação universalizada são a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) - Promoção da Cidadania Global, aprovado pelo despacho n. 25931/2009, publicado na edição do DR. II Série, de 26 de novembro e, principalmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, o Decreto-Lei n.º 55/2018, ressignificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto e o Decreto-Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto, que criminaliza qualquer discriminação em função da Identidade de Género, Expressão de Género e Características Sexuais das pessoas (IGEGCS). Verificamos, neste momento, um Portugal já desvinculado da Inclusão materializada única e exclusivamente, como integradora de pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Igualmente, importante, é a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, os Direitos Humanos e a Igualdade de Género, materializada no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que intenta um

... conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional(...)em várias vertentes, designadamente conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no qual é definido o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) e dinamiza as Aprendizagens Essenciais (AE), já apresentados no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. O mesmo Decreto introduz a “abordagem multinível” como agente inclusor, como

verificado na alínea a) do art. 3.º e garante “uma escola inclusiva que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos”, como sinalizado na alínea c) do artigo 4.º. A heterogeneidade dos discentes é, no documento supracitado, assegurada através da componente de currículo Cidadania e Desenvolvimento inter(intra)pessoal e de intervenção social ao longo de toda a escolaridade obrigatória (alínea c) do artigo 4.º e artigo 15.º), alicerçada na inclusão de todos os alunos e privilegiadora do respeito pela diversidade humana (alíneas 3b) e 4) do art. 21.º). Importante, também, é a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio, que aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação - Portugal + Igual (ENIND) 2018 –2030, cujo programa e objetivos estratégicos e específicos são

...a não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), a prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais. (ENIND, 2018, p. 2)

Ainda na questão da Educação Inclusiva Para Todos, importa referenciar, e subsidiando-nos de Pappámikail e Beirante (Ibidem), a Recomendação do Conselho, de 22 de Maio de 2018, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino, o Global Monitoring Report – All means All (UNESCO, 2020), o Reimagining Our Futures Together (UNESCO, 2022), o Review of Inclusive Education in Portugal (OCDE, 2022), o Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion (2022), o GEM Report 2023 (2023), o Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity (OCDE, 2023), o Every learner matters and matters equally : Making education inclusive (2024, UNESCO).

Imperativo e advocador do nosso trabalho e incisores sobre o exercício pedagógico e supervisoivo como dinamizador de inclusão das diversidades, particularizada na inclusão LGBTQIA+ são as informações disponibilizadas pelos ILGA’s Pink Books (1984 –1993), o The Legal and Social Situation of Lesbians and Gay Men: A Country-by-Country Survey (1992) e o ILGA World Legal Survey, 1998, que nos contextualizam a realidade LGBTQIA+ no mundo durante os anos 80 e 90 do século pretérito. O assassinato de Matthew W. Shepard, em 1998, foi responsável pela mudança da legislação em diversos níveis da jurisdição estado-unidense (Nadal, 2013, citado em Paula,

2021). Outros marcos e documentos significativos adjuvantes da e na consciencialização humanitária LGBTQIA+ são o *With the Government in Our Bedrooms*, 2006; o *State-Sponsored Homophobia 2007-2010*; o *State-Sponsored Homophobia* (Eddie Bruce-Jones, 2011); o *State-Sponsored Homophobia 2013* (Jingshu Zhu, 2013) o *State-Sponsored Homophobia 2011-2015* (Lucas Paoli Itaborahy 2011-2015), o *State-Sponsored Homophobia 2015-2017* (Aengus Carroll 2015-2017), o *Trans Legal Mapping Report 2016-2019* (Zhan Chiam 2016-2019), o *Trans Legal Mapping Report 2016-2019* (Sandra Duffy 2016-2019), o *Trans Legal Mapping Report 2016-2019* (Matilda González Gil, 2016-2019), o *Trans Legal Mapping Report* (Lara Goodwin 2019), o *Trans Legal Mapping Report 2019* (Nigel Timothy Mpemba Patel 2019), e o *State-Sponsored Homophobia 2017-2020* (Lucas Ramón Mendos 2017-2020) (citados em *Law On Us*, 2024, p. 13). Igualmente significativos na consciencialização da inclusão das pessoas LGBTQIA+ são a Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa, o Relatório sobre a implementação da Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre as medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género (ILGA Portugal, 2012), o manual *Violência Doméstica: boas práticas no apoio a vítimas LGBT: guia de boas práticas para profissionais de estruturas de apoio a vítimas* (CIG, 2016), o Relatório do Projeto Educação LGBTI 2016-2018 (2019, rede ex aequo), o Relatório do Projeto de Educação LGBTI 2019 (2020, rede ex aequo), o Compromisso Estratégico para a Igualdade de Género 2016-2019, o Relatório da ECRI sobre Portugal: Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (2018), o Relatório Nacional de Violência contra crianças e jovens LGBTI+ e de género diverso (2021), o *State-Sponsored Homophobia* (ILGA World, 2019), o Estudo Internacional sobre o ambiente escolar 2016/2017: Jovens LGBTI+ (ILGA, 2020) o Observatório da Discriminação contra Pessoas LGBTI+ em Portugal: Relatório Anual 2020-2022 (2023), o *The LGBTIQ 2020-2025 Equality Strategy* : European Parliament (2023), o Equality Act 2010, renominado Title VII of the Civil Rights Act of 1964, que sustenta que “sex discrimination protections prohibit discrimination based on sexual orientation or gender identity (SOGI)”(2020), o *Trans Legal Mapping Report* (ILGA World, 2020), o *The FREE project: Relatório preliminar sobre jovens LGBTQ+ e clima escolar em Portugal* (2022), o *Promoção dos Direitos Humanos e Inclusão de Pessoas LGBTI: Um manual para Parlamentares* (PNUD/PAG, 2022), o *Ipsos LGBT+ Pride 2023*, o *Guia para Profissionais de Educação sobre diversidade de expressões de género na infância* (AMPLOS/ESPELHO

EU/IAC/CIG, o Direito a SER nas Escolas: Orientações para a prevenção e combate à discriminação e violência em razão da orientação sexual, identidade de género, expressão de género e características sexuais, em contexto escolar (2023, CIG), o LGBTIQ+ youth: bullying and violence at school. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (UNESCO, 2023), o TGEU-Transgender Europe. Trans Rights Map Europe & Central Asia (2023). Portugal (2023).

O relatório da Rede Eurydice (2023, p. 9; p.13) mostra-nos que as pessoas estudantes com as Necessidades Educativas Especiais/Específicas (NEEs), actualmente pessoas aprendentes da Educação Especial, constituem o grupo-primeiro na temática da inclusão-monitorização de dados, quadros políticos estratégicos, políticas e medidas para promoção e dinamização do acesso e participação, currículos nacionais, iniciativas de apoio à aprendizagem e psicossocial e formação de professores. São sucedidos pelas áreas temáticas não divorciadas das pessoas estudantes migrantes e refugiadas e pelas pessoas aprendentes pertencentes às nominadas minorias étnicas, principalmente os de étnia cigana. A igualdade de género é promovida no documento com relativa frequência, assim como o atendimento a pessoas estudantes de meios sócio-económicos menos favorecidos/insuficientemente favorecidos, a pessoas estudantes pertencentes a famílias multi-problemáticas e pessoas estudantes referenciadas como pertencentes a minorias religiosas. As pessoas aprendentes LGBTQIA+ são as nominadas com menor frequência pelas políticas, estratégias e medidas promotoras e dinamizadoras da diversidade e da inclusão nas escolas. Independentemente dos resultados apresentados, o Eurydice (Ibidem, p. 15) advoca que “combater as desigualdades e a discriminação com base no “sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual” está consagrado nos Artigos 8.º e 10.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia e a Estratégia para a igualdade de tratamento de pessoas LGBTQI 2020-2025. O mesmo Eurydice (Ibidem, p. 21) informa-nos que os currículos inclusivos são qualificados e dependentes da contratação de educadores e de pessoal educativo diversificados, da formação continuada, actualizada, autoscópica e consciencializadora e do desenvolvimento profissional assíduo dos mesmos, assim como da dinamização de um ambiente escolar inclusivo e promotor da expressão das diversidades e das identidades. A formação inicial de professores (FIP) é também um factor determinante para uma inclusividade centrada e direccionada para a pessoa aprendente como a protagonista da realidade educativa alumnocentrada. Consideramos, pois, que estes pontos são importantes para aplicabilidade do e no exercício

supervisivo, de forma a garantir e sensibilizar, autoscópica e socraticamente, os docentes para o diálogo com as diversidades. A Comissão Europeia (2018; 2022b; 2023), a UNESCO (2017), o International LGBTQI Youth & Student Organisation (IGLYO)(2021) e o Gorard (2020), citados no supracitado Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023, p. 20) informam-nos da insuficiência de formação por parte das pessoas docentes relativamente à inclusividade LGBTQIA+ em contexto escolar e, principalmente, dos mesmos “nem como mediadores se assumirem quando na presença de agressividade excluyente (...), mais ainda quando os sistemas e os currículos escolares se alicerçam sobre uma religião desigualitadora de individualidade e diversidade”.

Outras práticas verbalizadas pelo Eurydice como dinamizadoras de inclusividade LGBTQIA+ são a monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas (pp. 23-33), a aplicabilidade de quadros políticos estratégicos mais abrangentes e selectivos que promovem a diversidade e a inclusão” (pp. 34-42), a promoção de políticas agenciadoras do acesso e da participação de todos os alunos (pp. 44-55), a aplicação de currículos inclusivos com conteúdos e objectivos de aprendizagem alumnocentrados, personalizados às características e diversidades dos aprendentes (pp. 57-71), a adopção de medidas garantidoras de avaliações inclusivas e de identificadoras e solucionadoras das necessidades sócio-emocionais e psico-sociais dos alunos (pp. 73-82) . Em último posicionamento, mas não menos importante, a ampliação da diversidade do corpo docente focada na formação inicial e/ou assídua, não autocrata, continuada e actualizada de professores, como factores determinantes na promoção da diversidade e da inclusão na educação com programas sobre o ensino em contextos multiculturais/multilingues e plurais. A mesma ampliação é direccionada para uma maior consciencialização e sensibilização em relação a preconceitos, estereótipos e diversidades, ou seja, a (re)construção das práticas de formação/supervisão/ensino de professores no desiderato da maximização do potencial da educação em termos de qualidade (pp. 83-93).

Não menos importante é o Relatório ILGA World: Laws on Us: Annual Review of the Humans Rights Situation of Lesbian, Gay, Bissexual, Trans and Intersex people in Europe and Central Asia (ILGA-Europa, 2024). Consideramos este 13.º Relatório Anual da ILGA-Europe sobre a Situação dos Direitos Humanos das Pessoas LGBTI+ na Europa e na Ásia Central major pela consciencialização de que em 2023, 32 países europeus, 19 dos mesmos na qualidade de Estados-Membros da União Europeia foram citados como países retrogradores entre Janeiro de 2023 e

Março de 2024 (Áustria, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Luxemburgo, Países Baixos (anterior Holanda), Portugal, Roménia, Eslováquia, Espanha e Suécia (in “Alarming surge in transphobic speech across Europe Sparks concern for EU Elections (2024, ILGA-EUROPE)]. Exposto o resultado do Laws on Us 2024, são publicados no mesmo ano o o ILGA-Europe Come 4 Europe Pledge 2024, lançado a 04 de Março de 2024 e o 2024 Rainbow Map-Ilga Europe, que coloca novamente Portugal na lista dos 10 países com maior progresso na inclusividade LGBTQIA+, com a percentualidade de 67.14% (62.04% em 2023 e em 11.ª posição), precedido por Malta, Islândia, Bélgica, Espanha, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Luxemburgo, Noruega. O 2025 Rainbow Map-Ilga Europe já coloca Portugal na 11.ª posição com a percentualidade de 66,99% na aceitabilidade e inclusividade de pessoas LGBTQIA+. A descida do nosso país no ranking de posição dos direitos de pessoas LGBTQIA+ traduz os 46,34% crimes de incitamento ao ódio *queer* registados em 2025 em Portugal. Os Países Baixos (Holanda) continuam estabilizados no 1.º lugar do ranking dos 49 países europeus estudados, com a percentualidade de 99.72%, valor que, certamente aumentará, considerando a vitória a 29 de Outubro de 2025 do ministro assumidamente homossexual, Rob Jetten.

1.3. Educação para Todos (EPT): descategorizar para universalizar

... formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. [...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.
(Mantoan, 2015, p. 81)

Integrar, dialogicamente, supervisão, pedagogia e cidadania totalizadora, faz-se importante, pois consideramos as mesmas como integrantes da conceptualização da Educação Total. Partilhamos, para nos alicerçar, a afirmação de Vieira (2017, p. 58), que identifica pluralidade com o que a UNESCO nomina como Educação para TODOS.

A cidadania numa sociedade plural e multicultural, implica um conjunto amplo de aspectos – por exemplo, a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos. Cada aluno/a deve aprender a ter responsabilidade pelas tarefas que tem de desempenhar como estudante e na vida quotidiana para além da escola, de forma a desenvolver competências necessárias ao exercício de uma verdadeira cidadania. É fundamental o desenvolvimento de valores, de atitudes, de padrões de comportamento e de compromissos. Uma parte central da educação para a cidadania deverá consistir em explorar e discutir conceitos-chave da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando os/as alunos/as a identificarem-se com as temáticas em análise. (Vieira 2017, p. 58)

Estes aspectos, ou dimensões, que qualificam o nosso século, principalmente, expressam a heterogeneidade da pessoa humana em todas as suas materializações, inter-relações e intersecções. Apresentamos, aqui, o posicionamento de Veiga (2006), que é tradutor do nosso próprio posicionamento

A abertura *ao* mundo e *no* mundo, originada por factores como a mobilidade, a imigração, a desagregação das fronteiras, os novos centros de decisão política, ou, numa expressão bem actual, a mundialização das interdependências gera, necessariamente, sociedades plurais, a maior parte delas mesmo sociedades multiculturais. (Veiga, 2006, p.6)

Conscientes da concepção, importância, materialização e aplicabilidade de uma cidadania totalizadora, importa-nos conceptualizar e inter-dialogar a Educação Inclusiva, na sua materialização Integradora sim (a Inclusão das ex-NEEs, hodiernamente chamadas Educação Especial) mas, primeiramente, e é o substantivo o nosso trabalho, na sua materialização totalizadora, que engloba a anterior, mas não se divorcia da mesma. Conceptualizar Educação Inclusiva é, conceptualizar a Educação Para Todos (EPT), genesíaca na/da Declaração Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (ONU, 1990), e reintroduzida pelo relatório da UNESCO de 2005 (p. 4). O documento supramencionado informa que o seu objectivo primeiro é dinamizar “Planos Nacionais de Educação/Educação Para Todos (EPT)(...)mais inclusivos com o objectivo

de assegurar acesso e qualidade de educação para todos os alunos(...).” O paradigma da Inclusão surge, conforme nos informa a UNESCO (2005, p. 6), do paradigma da Educação Especial

... ministrada como suplemento do Currículo através de uma metodologia conhecida como “Integração”, mas a mesma [a Inclusão] é reestruturada e a pedagogia é desenvolvida de forma a responder positivamente à diversidade de todos os alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino.

Subsidiando-nos de Abrantes (2021 que, por sua vez, se suporta em autores como Barton,1997, Freire, 2008, Rodrigues, 2006, Sanches & Teodoro, 2006, Strieder & Nogaro, 2016), Thomas (2013), Vlachou (2004)), aprendemos que a integração focalizada na pessoa com “necessidades especiais” foi o deconstrutor e o ruptor e, subsequentemente, o dinamizador para a consciencialização da inclusão como a garantia e o acesso a todas as pessoas de participação total e activa na sociedade e, extensivamente, a todos os aspectos e dimensões da vivência nessa mesma sociedade, a saber “saúde, educação, lazer, trabalho, cultura e, também, sexualidade”. Parafrazeando Carvalho et al. (2019), a sexualidade entendida como dimensão humana heterogénea e pluralmente expressa, não restritiva à genitalidade, mas entendida como um constructo sócio, cultural e histórico. Imperativo, ainda nas palavras dos mesmos autores, introduzirmos que a eussociabilidade entre inclusão e sexualidade na sua pluralidade e heterogeneidade de expressões é alicerçada na World Association for Sexology (2014) e na UNESCO (2014). Compreendemos, pois, que a inclusão, defendida implicitamente desde a Declaração Universal de dos Direitos Humanos de 1948, como protagonista e elemento primeiro do movimento Educação Para Todos, foi gradativamente amplificada e, hodiernamente, universalizada. A Educação Inclusiva, exposto o supracitado, não se divorcia da Educação Especial, as ex-Necessidades Educativas Especiais, mas eussocializa também com temática interseccionadas: a questão dos migrantes, a consciencialização da ciganofobia, a visibilidade da LGBTQIA+fobia e outras (UNESCO, 2005, p. 8, adaptado). Consciente desta realidade, Pereira (2011, p.7) informa-nos que

Atualmente o conceito [inclusão] é bem mais abrangente, sendo a tónica colocada na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de TODOS os aprendentes. A escola inclusiva tem como princípio

fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. As escolas devem responder às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado [a e para tal situação].

A Inclusão Educativa e Social, a Educação Inclusiva, sinónimo da Educação Para Todos (EPT), materializa, em Portugal, muito mais do que os DL n.º 56/2009, de 30 de julho e DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, indicadores e orientadores, única e exclusivamente, direccionados para as Necessidades Educativas Especiais, objecto da Educação Especial. Ou seja, a heterogeneidade e pluralidade da pessoa humana e, por extensão, da sociedade, humana, quer nacional, quer internacionalmente, materializa uma “heterogeneidade de valores e (...) pluralismo de comportamentos, (...), que reclama desde logo, uma maior integração dos indivíduos na comunidade a todos os níveis” (Veiga, 2006, p. 409), e o contexto educativo, evidentemente, não é excepção. As pessoas, os aprendentes, já não são, pelo menos teoricamente, catalogadas como ilhas categoriais e mapeadamente demarcadas, mas continentes que, tectonicamente, dialogam, fluidificadamente, entre si.

1.4. Diversidade(s), inclusão(ões) e interseccionalidade(s): os três pilares da educação democrática

In 2024, half of the global population will head to the election polls, and States are trying to restrict the civic space for non-governmental organizations – in particular those addressing sexual and gender diversity. Even talking about our lives in public is becoming increasingly difficult in a growing number of states. This trend is extremely concerning: history has shown us multiple times that the advances our movements have made worldwide are often just an election or a downturn away from being reversed (Julia Ehrt, executive director at ILGA-World in Cassel, 2024, s/p)

Ehrt (2024), na sua afirmação, traduz-nos que a interseccionalidade, conceito introduzido por Kimberlé W. Crenshaw, em 1989, actua como ferramenta promotora de diversidade, inclusão, assim como as múltiplas formas de discriminação e estereótipos inter-relacionadas estão, na esmagadora maioria das vezes, na dependência do contexto político e ideológico em que as

mesmas se encontram introduzidas. Somos conscientes que vivemos numa sociedade de desigualdades, mas concomitantemente de diversidades e, por isso, a leitura não pode ser exclusivamente LGBTQIA+, a mesma deve traduzir a multi, inter, intra, trans e co-disciplinaridade do fenómeno humano. Da mesma forma que encontramos pessoas LGBTQIA+ migrantes caucasianos, encontramos pessoas negras LGBTQIA+, pessoas de etnia cigana queer, etc. Há cada vez mais novos protagonistas no contexto LGBTQIA+, consequência da globalização, o que torna a sua população não isolada e não divorciada de temáticas como a migração, a racialidade, a etnicidade, principalmente as pessoas ciganas, estas últimas ainda sem diálogo interseccional, principalmente com a temática LGBTQIA+, academicamente registado. Neste sentido, importa clarificar que

... o conceito de interseccionalidade, (...)traduz basicamente a ideia de que para descrever uma pessoa é preciso recorrer a diversas categorias, sendo que cada um de nós é um ser único, em virtude da multiplicidade de combinatórias. As discriminações exercidas sobre pessoas e grupos tendem, por esse motivo, a ser múltiplas e as experiências de discriminação e de violação dos direitos humanos derivam de uma diversidade de relações desiguais de poder, assentes não apenas no sexo do indivíduo, mas também na etnia, na idade, na situação de deficiência, orientação sexual, situação de migrantes, entre outras. (Vieira et al., 2017, p. 709)

A interseccionalidade dialoga, assim, com a Educação Inclusiva, dados que a mesma reconhece a pluralidade da vida humana e a imperatividade de uma abordagem democratizada e não excludente, onde o valor de todas as pessoas é respeitado e promovido (Vieira et al, Ibidem).

O título proposto para este nosso capítulo consciencializa, na nossa perspectiva, os alicerces necessários para a democratização e a universalização do ensino direccionadas para a inclusividade de todos, pois a articulação entre os três aspectos constitui

... uma perspectiva de valorização da diversidade social, de humanização e democratização do ensino, pois [a interseccionalidade] promove o pleno desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, independentemente de seus marcadores sociais(...) mediante a ressignificação do olhar para a diferença e valorização da diversidade. (Moreira, 2020, p. 169)

Defendemos que a interseccionalidade é determinante para ampliar a perspectiva da comunidade educativa quanto à(s) diversidade(s) humanas, com particularização não só nas que apresentamos no nosso estudo, mas outras, porquanto “a diversidade, não se atende apenas a uma característica do indivíduo, constitui uma sobreposição e inter-relação de diversos marcadores sociais que permeiam a sua identidade” (Moreira, 2019, p. 7). Esta consciencialização da interseccionalidade, e concordamos com a autora supracitada, contribui para “a valorização e respeito pela diversidade, para a mudança de paradigmas educativos e reconceptualizações da inclusão, permitindo a superação de preconceitos e estereótipos e a superação de muitas barreiras atitudinais que ainda hoje, em muitos contextos, se impõem à efectivação da inclusão escolar” (Ibidem).

A Inclusão Escolar, e por extensão a Supervisão Inclusiva, parafraseando Moreira (2019), promove o debate e a interacção entre todas as pessoas, independentemente dos seus factores/categorias/marcadores sociais, ressignifica a práxis pedagógica e a escola como um *locus* de reconhecimento e valorização da diversidade, não da sua desacreditação e, por extensão, a democratização efectiva do ensino. Parece-nos, pois, e uma vez mais advocamos Moreira (2019), inconcebível que um projecto político de intervenção pedagógica, por exemplo, se direcione única e exclusivamente para a temática do capacitismo, que alicerça a nominada “Educação Especial” e ignote que com o mesmo podem coexistir e/ou coexistem temáticas como a ciganofobia, a migrantofobia (particularmente as actuais islamofobia, brasilofobia, afrofobia) e a LGBTQIA+fobia, a temática do nosso estudo. Pretendemos, pois, ao compreender a eussocialidade entre supervisão pedagógica e inclusão LGBTQIA+, demonstrar a transversalidade e interseccionalidade da mesma com outras temáticas. É um ponto que pretendemos deixar subentendido em toda a nossa dissertação, a desconstrução, destigmatização, ressignificação e a reconceptualização da educação inclusiva no contexto intra e extra-escolar, transversal ao capacitismo, interseccional, e dinamizadora de um ensino humanizado, democrático, interdisciplinar e efectivamente inclusivo.

Capítulo 2. A Escola e a Educação Sexual

2.1. Sexualidade(s): Educação Sexual Inclusiva

2.1.1. Identidades, Sexo, Género e Identidades de Género

... esses problemas são precisamente aquilo que tem permitido a aliança entre os discursos científico-biológicos deterministas e os discursos ultraconservadores, uma vez que, além de serem discursos inteligíveis ou discursos de verdade, autorizam os conteúdos odiosos e servem à renaturalização do sistema corpo-gênero-desejo, que, arriscamos dizer, tem sido o mote para a interferência conservadora tanto nas políticas públicas voltadas ao combate à discriminação sexual e de gênero, quanto para o campo da educação, principalmente a educação para os gêneros e as sexualidades. (Pereira & Sierra, 2020, p. 42)

Dissertar sobre a sexualidade humana é dialogar com a diversidade que a caracteriza, ou seja, é ressocializar com a heterogeneidade e a pluralidade intrínsecas à mesma e que nos autoriza a pluralizar o termo, ou seja, utilizamos a terminologia *sexualidades humanas* (Pereira & Sierra, 2020, p. 42; Parker, 2002, citado em Toniette, 2006, p. 43). Partilhamos as concepções de Torres (2010, p. 25) sobre a utilização da sexualidade na sua pluralidade, e adoptamos a terminologia *sexualidades*, pois a mesma pretende sinalizar a existência da pluralidade tanto do género como da sexualidade humanas, sexualidade essa na sua materialização pluralizada em heterossexualidades, homossexualidades, lesbianidades, transexualidades e outras formas de sexualidade (Torres, *Ibidem*, p. 10).

As identidades sexuais e de género LGBTIQIA+ são “manifestações da variabilidade das características sexuais, da orientação sexual e da identidade de género humanas” (APA, 2021a; OPP, 2020) e caracterizam-se quer pela sua multidimensionalidade, quer pela forma não linear como se combinam numa mesma pessoa.

Imperativo, na nossa opinião, exposto o supracitado, considerarmos as (re)conceptualizações de Saleiro et al. 2022, p. 10), que nos direccionam para e sobre a consciencialização da multidimensionalidade da(s) sexualidades humanas. A autora informa-nos (Saleiro et al., 2022, p. 10), e subscrevemos, que

As identidades sexuais e de género LGBTQIA+ são manifestações da variabilidade das características sexuais, da orientação sexual e da identidade de género humanas (como verificado em APA, 2021A; OPP, 2020) e caracterizam-se, quer pela sua multidimensionalidade, quer pela não linearidade coexistentes na mesma pessoa. (...). As identidades sexuais e de género compreendem o sexo (ou características sexuais primárias, secundárias e terciárias), expressão e identidade de género e orientação sexual. O sexo (o biológico) abrange diversas características observáveis (por exemplo, órgãos sexuais externos) e não observáveis (por exemplo, gónadas, cromossomas sexuais, órgãos reprodutores internos). (...) o espectro intersexo compreende várias possibilidades e não é resumível a órgãos genitais não assimiláveis a um género (Diamond, 2009) e, que desde 2018, em Portugal, as características sexuais de cada pessoa não podem ser modificadas sem o seu consentimento expresso (Decreto-Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto, 2018). O sexo é, assim, cientificamente, categorizado como masculino, feminino ou intersexo.

Expostos os motivos da utilização pluralizada por nós de sexualidade, sexualidades, como materialização da sua multidimensionalidade, importa-nos conceptualizar o sexo biológico; o género; a identidade de género, identidade intrinsecamente espectralizada, o chamado espectro da identidade; a expectativa de género, expectativa socialmente construída, e, muitas vezes, erroneamente alicerçada em estereótipos, expectativas e generalizações; a expressão de género; o papel de género; a orientação sexual ou identidade sexual (o espectro de atracção emocional, afectivo e/ou sexual) e, por último, mas não menos importante, as “transgener(al)idades” (Jesus, 2012, pp. 10-12).

O sexo biológico (o fenótipo), e utilizamos a conceptualização de Gato (2024, p. 2) traduz a diversidade de características biológicas, opticamente observáveis (os genitais externos) ou medicamente verificáveis (ovários, cromossomas, sexuais ou percentual hormonal). Anastásio (2021, p. 203) informa-nos que a diferenciação biológica se inicia logo após a fecundação, constituído pelo par de cromossomas 23, determinado pelos cromossomas X ou Y transportados

pelo gâmeta nominado espermatozóide, o alicerce do futuro zigoto. A autora supracitada (Anastácio, 2021, p. 203), e partilhámos da sua posição, tripartiza o desenvolvimento embrionário da reprodução sexuada humana, a saber

... o estágio indiferenciado (6 a 8 semanas), quando estruturas sexuais primitivas idênticas se desenvolvem em embriões 46, XX e 46, XY; a diferenciação da gónada bipotente em ovário ou testículo (9 semanas de gestação); e a diferenciação da genitália interna e externa (organogénese, 12 semanas), dependente da ação de hormonas testiculares.

Cientificamente (re)afirmamos, e sustentamos teórica-conceitualmente, que a própria biologia não é binária (Acosta Ordoñez, 2016; Chase, 2013; García-Granero, 2017; Fausto-Sterling, 2006; Pinho, 2016; Reis, 2016, citados em Simionato, 2021, p. 91; Saleiro et al., 2022, p. 10; Anastácio, 2021, p. 201; Gato, 2024, p. 2). Ou seja, a cristalização no binómio hierarquizado masculino/feminino, o “sexo biológico” binarizado é, consideramos, considera a própria biologia humana e não humana, obsoleta (Fausto-Sterling, 1993, citada em Pereira & Sierra, 2020, p. 41; Butler (1990, 2013); Preciado (2002, 2011), Rubin (1975); Witting (2001, 2007) citados em Pombo (2017, p. 390).

Considerarmos, também, importante introduzir a conceptualização de intersexualidade (intersex)/altersexualidade (preteritamente nominada hermafroditismo ou eunuquismo) e de que o binómio “biologizado” supramencionado constitui um dos maiores estigmatizadores, manifestamente através da cisheteronormatividade ideológica que o adjectiva. Cabral (2006), Canguçu-Campino (2012), Cortez (2015), Costa (2016, 2018), Dreger (2000), Fausto-Sterling (1993), Guimarães Jr. (2014), Kelsser (2000), Machado (2008), Monteiro (2014), Pino (2007), Pires (2015), mencionados em Silva (2021, p. 174) evidenciam que a intersexualidade (utilizamos o plural, intersexualidades), não são resumíveis e redutíveis ao campo médico-biológico mas, e é o ponto que nos interessa na nossa dissertação, é uma temática de investigação sócio-antropológica, assim como o já nominado género, a temática feminista e os estudos queer. Importante constatar que a Califórnia (EUA), assim como Portugal, Noruega, Dinamarca, Bélgica, Irlanda, Malta e Alemanha são os países e Estado que defendem os direitos das pessoas intersexos, através da criminalização de cirurgias de designação e categorização sexual em neonatos ou em crianças intersexo (Gaudenzi, 2018; Ugolino, 2013, citados em Tilio & Haines, 2021, pp. 11-12).

Importante incidirmos na dimensão sociológica da conceptualização, para compreendermos a afirmação de Tilio e Haines, que sustentam, e a literatura o subsidia, que

... designar um corpo ou característica(s) como próprios de homens ou mulheres é sempre uma decisão política e socialmente orientada da qual decorrem consequências, ainda que os parâmetros dessa atribuição nem sempre estejam evidentes para os a(u)tores envolvidos. (Tilio & Haines, 2021, p. 13)

Os intersexos evidenciam os paradoxos identitários da constituição da subjectividade sexuada contemporânea, ao manifestarem a impossibilidade de definir as identidades e as orientações sexuais exclusivamente a partir do sexo biológico, seja ele o cromossómico, o gonadal ou o anatómico (Butler, 2015; Löwy, 2003; Precido 2018, citados em Tilio & Haines, Ibidem).

Falar sobre sexualidades exige, obrigatoriamente, dialogar com a (re)conceptualização de identidade(s) e esta comunicação exige, no nosso entendimento, a apresentação do subsídio de Meneses (2021). Tal como é referido por Meneses (2021, pp. 13-14), os autores como Castells (1999), Hall (2006) e Bauman (2005), afirmam que as identidades do indivíduo se materializam divorciadas do modelo clássico obsoleto, tais como: raça/etnia, país/estado/cidade. Os autores supramencionados conscientizam-nos que as identidades do indivíduo são pautadas pela não estaticidade, mas liquidificadas e caracterizadas pela ductilidade, dinamização, flexibilidade, interpessoalidade, industrialização, entre outros qualificadores, (re)negociações adaptativas frequentativas e dotadas de interactividade, que não devem ser negligenciadas (Meneses, Ibidem, p. 16). Somos “sujeitos/as fragmentados/as (...) em construção durante toda a nossa vida dissociados da síndrome da Gabriela, cantada por Dorival Caymmi, “[...] eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim” (Meneses, 2021, p.19).

O género interage com o sexo mas é diferenciado deste, são conceitos distintos e não utilizados de forma intercambiável (Anastácio, p. 20). A autora, utilizando o conceito enunciado pela Organização Mundial de Saúde, apresenta o género como um constructo social, cuja variabilidade e (re)conceptualização é cultural, histórica, sociológica, psicológica, geográfica, independentemente da anatomia biológica do indivíduo. O género é “uma construção resultante das expectativas criadas em função da pertença a um sexo biológico” e compreende “diferentes dimensões como os papéis de género, a expressão de género ou a identidade de género” (Gato, 2024, p. 3). Género é, exposto como “[...] uma categoria social imposta a um corpo sexuado” (Scott,

1995, citado em Meneses, 2021, p. 29). O gênero, como constructo social, aparece como uma identidade alicerçada na cultura e no contexto histórico e ideológico (Meneses, Ibidem).

As identidades de gênero, podemos afirmar, são a forma como “cada pessoa se enxerga e se reconhece perante as representações possíveis (...), um processo de automeação, em que cada pessoa diz a qual identidade de gênero pertence, tomando como base a sua subjetividade (Meneses, 2021, p. 34). Expressões de gênero são a “maneira que cada pessoa se apresenta e se expressa socialmente, e são identificadores da nossa identidade de gênero”. (Meneses, 2021, p.34).

Este autor afirma que, da e na sigla LGBTQIA+, “as letras L, G, B e A representam as identidades sexuais da pessoa e as letras T, Q e I estão não divorciadas das identidades de gênero, destaque para a letra I, direcionada para o campo biológico, mas uma categoria que dialoga diretamente com os processos identitários de gênero” (Meneses, 2021, p. 43). Importa que, na nossa óptica, a introdução da conceptualização de *crossdressers*, que vivenciam a sua feminilidade de uma forma pontualizada, “independentemente da orientação heterossexual, homossexual ou bissexual do sujeito” (Meneses, Ibidem, p. 50). Consideramos, igualmente, importante nomear, no nosso trabalho, categorizações não sexualizadas, materializadas por activismo, a maioria das vezes politicamente, e por motivo de representatividade, como os *drag queens*, as *drag kings*, associadas muitas vezes a pessoas transgénero, mas que podem estar enquadradas em qualquer género e/ou identidade sexual e os transformistas ou travestis, pessoas comumente associados ao sexo oposto ao seu ou mesmo género, caracterizadas pela inseparabilidade da sua orientação ou identidade de género (Meneses, 2021).

E como definimos uma pessoa queer?

Meneses (2021, pp. 54-56) oferece-nos uma resposta sintetizada e explicativa. O autor, de forma descomplicada, informa-nos que

...[a pessoa queer] se opõe à heteronormatividade, difundindo a ideia de um mundo sem rótulos, podendo cada sujeita/o ser como quiser e da forma que quiser no que tange ao género. Sai do binarismo do homem/ mulher para multiplicidades de géneros, desnaturalizando não só o género, mas também a sexualidade, por compreender se tratar de processos identitários que são construídos socialmente. (...) as pessoas queer são seres

inclassificáveis, fluidas e revelam inúmeras possibilidades de ser e existir, e que na falta de um conceito que as nomeiem são identificadas ou se identificam como queer.

Spargo (1998) oferece-nos uma definição que, na nossa leitura, materializa o ser ser-se pessoa queer

‘Queer’ can function as a noun, an adjective or a verb, but in each case is defined against the ‘normal’ or normalising. Queer theory is not a singular or systematic conceptual or methodological framework, but a collection of intellectual engagements with the relations between sex, gender and sexual desire. (Spargo, 1999, p. 8)

A pessoa *queer* é desconstrutora e, historicamente, o termo é sobrecarregado de estigmatização, estereotipia e preconceito, é um *umbrella term*, que muitos activistas e teóricos queer não sustentam como um marcador de identidade sexual (Barker, 2016, s/p). Foi um termo utilizado depreciativa e insultuosamente, como a expressão hodierna “This is so gay!”, utilizada pelos nossos estudantes, na sua tradução em português, “tu és tão gay!”, “isto é tão gay!”, para designar algo ou o comportamento pejorativo, impensável, não qualificável, não admito, não permitido ou mesmo kafkiano de ou por alguém ou algo (Barker, 2016, s/p). “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva” podemos encontrar em Louro (2001 p. 546), o que Butler vai qualificar como a “variabilidade dentro da performatividade” (Butler, 2002, p. 58). Sintetizando, a pessoa queer é plural, heterogénea, queerizadora das sexualidades, problematizadora do binarismo e desconstrutora da cisheteronormatividade (Jesus, 2016, pp. 2). Estamos na presença de uma terminologia e adjetivo intraduzíveis, desconstrucionistas, reinterpretativista, reelaborista e (re)inventista (Lugarinho, 2001, mencionado em Jesus, 2016, p. 22)

É importante também o facto de desnormalizado o sexo (o biológico), como fizemos, consciencializando da realidade da(s) intersexualidade(s), apresentarmos a cartografia contemporânea do género, cujo qualificador primeiro do mesmo é a sua sinonímia de constructo social diacronicamente contextualizado. Subsidiemo-nos de Rivière, Money, Margaret Mead, Money, Rivière e Simone de Beauvoir, citados em Oliveira (2012, p. 33), para (re)conceptualizar o género como máscara (Joan Rivière), o género como identidade (Jonh Money) e o género como relação (Margaret Mead e Simone de Beauvoir). Imperativo, ainda, a reconcepção de género como dramaturgia (Thürler, Garcia & Schiappa, 2025). Outro qualificador de género, que consideramos

importante, é a concepção de género como estrutura, ou seja, género como organização e construção das relações entre as pessoas, alicerçados em papéis de género, expectativas de género e normas de género culturalmente balizada (Connell, 1997, citado em Rabelo (2010, p. 163). Imperativo, também, é a concepção de género como relação, materializada em Margaret Mead e Simone de Beauvoir e que considera as construções sociais sobre masculinidade e feminilidade e a forma como ambos (não) se articulam entre si (Oliveira, 2012, p. 37). Imprescindível para a reconceptualização contemporânea de género é a conceitualização de género como performatividade, introduzida por Judith Butler (1990, 1993, 1997, 2004, citada em Oliveira, 2012, p. 40). A performatividade butleriana é um conceito extremamente importante, que argumenta que o género não é qualificado pela estaticidade, mas é uma entidade alicerçada em comportamentos e outros iterativa e frequentemente performados. Santos, informa-nos que no género e na sexualidade, definidos por Butler “não existe nada de autêntico ou natural, sendo as entidades constituídas, decompostas e reelaboradas através da repetição de performatividades socialmente construídas e temporalmente contingentes” (Santos, 2006, p. 4). Apresentamos, assim, o sexteto mais comumente utilizado e cartografado, para cartografar a (re)conceitualização de género, a identidade, a máscara, a dramaturgia, a relação, a estrutura e a performatividade, respectivamente. Exposto o supracitado, concordamos com Bergano e Vieira (2016, p. 516,), que conceptualizam o género como relacionado com uma “constelação de fatores que se influenciam reciprocamente e que, deste modo, configuram cenários sociais marcados pela complexidade e, especialmente, pela especificidade”. Foucault desbinariza o género como um constructo institucional e discursivo e demonstra a instrumentalidade da sexualidade, traduzida na histerização do corpo da mulher, na pedagogização do sexo da criança, na socialização das condutas de reprodução e na patologização do prazer a-normativo (Carvalho, 2023, p. 53-56).

Judith Butler e Jeffrey Weeks são dois nomes imperativos na temática da(s) sexualidade(s) humana(s) como *constructo* nas Ciências Sociais, Humanas e da Educação (Miskolci, 2009; A.C. Santos, 2009). A performatividade butleriana afirma que o “sujeito generificado emerge na medida em que é submetido à institucionalização e à regulação” (Carvalho, *Ibidem*, p. 59). Ou seja, o género (e a própria sexualidade) não é um acto ou um evento singularizado; o género é uma produção, uma performance, ritualizada, reiterada e estilizada, ou seja, assistimos à identidade performativamente constituída (Lewis, 2017, pp. 163-165). Butler pontua as categorias sexo,

sexualidade e género como constructos sociais (Brito & Santos, 2018, p. 56), o que nos autoriza a afirmar que uma declaração performativa como “É uma menina” traduz automaticamente, para Butler, que “a menina é “meninificada” e estilizada corporal e expectavelmente, numa “performance iterativa e cristalizadora” (Lewis, 2017, p. 166). Weeks considera igualmente que

... embora o corpo biológico seja o local de reconhecimento da sexualidade, esta é simplesmente [muito] mais do que um corpo biológico, a sexualidade humana é, concomitantemente com o corpo físico, o constelado de crenças, ideologias, imaginações e expectativas e é esta a melhor maneira de compreender a sexualidade como um constructo histórico. (Weeks, 2013, citado em Brito & Santos, 2018, p. 56)

Os autores supramencionados, principalmente Butler, afirma que a linguagem actua como “mecanismo de efectivação e reconhecimento da própria identidade e da identidade do outro. (...) somos constituídos “no” e “pelo” discurso (Butler, 2000, 2006, 2008, 2015, 2016, 2018, 2021, citada Dezem et al. 2022). A auto-determinação da identidade humana e das suas performances é, iterativamente, silenciada por factores que são socialmente construídos e continuamente reproduzidos, principalmente o binarismo, a cisgeneridade e o culto ao falocentrismo (Dezem et al., Ibidem, p. 243). Acrescentamos as ideologias cissexista, já mencionada, a alossexista, a heterossexista, a heteronormativa, a inter(sexo)misista, diadista ou corporalidade diádica (não-intersexo) e a monossexista como “legitimadoras de um grupo especificado de pessoas e discriminadoras de outras exclusivamente em decorrência de identidades discordantes” (Volpato & Oliveira, 2021, p. 115). Style (1996), citado em Nodin (2022, p. 22) utiliza a metáfora do ‘curriculum as a window and a mirror’ aplicada ao currículo dinamizador de inclusividade LGBTQIA+, que subscrevemos, pois igualmente defendemos que o

... curriculum serves an important function of opening different ways of seeing the world. This is accomplished by way of exposing students to different academic disciplines, but also by providing them with various identity windows and mirrors (e.g. by way of a multicultural staff), so that they feel recognised in the higher education context and get glimpses into the realities of others that are different from them. This serves the important purpose of contributing towards the recognition of those typically absent and therefore invisible in traditional and mainstream higher education, such as those with a disability. (Nodin, 2022, p.23)

2.1.2. Expectativa e expressão de género, papel ou norma de género, transgeneridade, cisgeneridade, orientação sexual e cisheteronormatividade

Gato (2024, pp. 2-6), na apresentação das múltiplas dimensões das identidades LGBTQIA+, explicita-nos a diferenciação entre o sexo (o biológico) e o género, constructo social, também “conhecido por sexo cultural e ou social”. Nele encontramos definições pormenorizadas sobre identidade e expressão que género, transgeneridade, cisgeneridade, orientação sexual e cisheteronormatividade e heteronormatividade. São (re)conceptualizações importantes para e no nosso trabalho dissertativo.

Género na sua expressão é a exteriorização da, na e pela pessoa sobre o género de pertença da mesma, quer definida através da sua indumentária, linguagem e outros elementos exteriorizados (Gato, *Ibidem*, p.3). Importante introduzirmos a conceptualização de Saleiro et al (2022), para subsidiar a nossa explicativa. Os autores afirmam, ao dialogar com e sobre o conceito, que

A expressão de género é toda e qualquer forma de expressão através da qual cada pessoa manifesta a sua pertença de género através da sua estética (...) ou da linguagem que usa para se auto-descrever. (...) a identidade de género diz respeito ao auto-reconhecimento personalizado como masculino ou feminino ou enquanto pessoa trans/não binária (...) que se encontram não incluída no binómio masculino-feminino, incluindo aquelas que se identificam com ambos ou nenhum género(...) e podem ser designadas, consoante a sua preferência, por “pessoas com género não conformante ou não conforme”, “não binárias”, “genderqueer”, “pangénero” ou “agénero”. (Saleiro et al., 2022, p. 11)

A identidade de género corresponde a uma (ou não) auto-identificação da pessoa humana relativamente às suas características (inter)sexuais, que se traduz em compreender-se, perceber-se, interpretar-se e significar-se como pessoa cisgénero/binária ou como pessoa trans/não binária (Gato, *Ibidem*). Salientamos que, e partilhamos do posicionamento de Anastácio (*Ibidem*, p. 207), independentemente do sexo, a pessoa humana “tem e terá que ter sempre o direito a exercer o papel que quiser ou que gostar/desejar, de livre vontade, sem ter que obedecer a imposições sociais conducentes à sua aceitação ou não”. (Anastácio, 2021, p. 207)

Introduzimos, ainda, as concepções de expectativa de género, expressão de género e papel ou norma de género. A primeira corresponde às expectativas sociológicas e ideológicas direccionadas ao sexo biológico da pessoa humana e, inúmeras vezes, génese dos estereótipos de género (Anastácio, 2021). A expressão de género corresponde ao modus como o indivíduo se expressa (o seu género) extrinsecamente, quer verbal, comportamental, comunicacional, verbal, corporal ou indumentariamente. A expressão de género é qualificada pela sua flexibilidade e traduz-se na cisgenderidade/binaridade, na transgeneridade/transbinaridade ou na não binaridade/abinaridade.

O papel social de género, norma de género ou papel sexual corresponde ao que sociedade normatiza como intrínseco e comportamentalmente exigível (considerando, única e exclusivamente, um contexto binarizado e binomizado no masculino e no feminino) ao sexo masculino e ao sexo feminino, o que evidentemente se traduz, muitas das vezes, nas problemáticas de (não)aceitação da outridade, na normalização da violência contra a pessoa feminina e no feminicídio e da “cientificação” de retóricas, como as da “ideologia de género” e as cis-heteronormatividade/cisgenderidade/cissexismo. Inclusive, estes factores são os primeiros na validação de grupos anti-feministas extremistas e supremacistas de extrema-direita radicalizada e toxicamente masculinizada, como os existentes na nominada machoesfera/manosfera (*MGTOWs, incels, red pills, ...*).

Consideramos importante informar, e abordámos esta temática no capítulo progresso, que o género como constructo sociológico hierarquiza e desigualiza, e essa realidade discriminativa, muitas vezes, interrelaciona-se, dialoga e socializa com outros factores de discriminação. Isso é verificado, nomeadamente, direccionado a e para as pessoas Pessoas Portadoras de Deficiência/Pessoas com Deficiência (PPD/PcD), a etnia, o estatuto socio-económico, a orientação sexual, a identidade de género, a idade da pessoa, a localização geográfica da pessoa materializando estereótipos como o idadismo, a ciganofobia, a negrofobia, a brasilofobia, a migrantofobia/migrofobia, a ginecofobia. (Anastácio, 2021).

A orientação sexual é uma componente da identidade que inclui a atracção sexual e afectiva de uma pessoa em relação a outra e os comportamentos ou a afiliação social resultante dessa atracção. Corresponde a um envolvimento no plano emocional, amoroso e/ou da atracção sexual por homens, mulheres, por ambos os géneros ou nenhum dos géneros. (...) a diferença entre orientação e identidade sexual transmite que no primeiro caso, se trata de uma dimensão de atracção, e no

segundo caso, da aceitação, da auto-identificação da pessoa relativamente à sua própria orientação sexual”. Karol Maria Benkert introduz, em 1869, o termo homossexual e, em 1886, o diagnóstico homossexualismo foi introduzido por Richard von Krafft-Ebing, o que já nos mostra a “psiquiatrização das chamadas sexualidades periféricas” (Toniette, Ibidem, p. 45). Utilizamos a nomenclatura da multiplicidade das identidades LGBTQIA+, utilizada por Gato (2024), Sepúlveda Ruiz et al. (2021, p. 14), onde dialogamos com as pessoas Lésbicas (Ls), Gays (Gs), Bissexuais (Bs), Transsexuais (T), as Queers (género fluído, as Qs), as Intersexuais (Is), as Assexuais/Arromânticas (A) e as pessoas não identificadas com qualquer uma das manifestações/orientações/predisposições encontradas nesta categorização e que se identificam no “+”, orientações sexuais outras como a polissexualidade, a demissexualidade, a bicuriosidade, a omnissexualidade/multissexualidade/pansexualidade.

Subscrevemos a afirmação de autores que o *queerizar* o currículo, o *queering*, corresponde à análise e, principalmente, ao questionamento, o *questioning*, ao *queer[ing]* de dispositivos históricos de normatização das identidades sexuais, das identidades de género e das orientações sexuais, que marginaliza(ra)m transgeneridades e orientações sexuais não cisheteronormativas (Bagali, 2016; Duque, 2014; Miskolci, 2009; Pelúcio, 2014; Pino, 2007; Preciado, 2018; Silva, Sousa & Bezerra, 2019, citados em Tilio & Haines, 2021, p. 3). Na cultura ocidental, principalmente, e é importante informar, a heteronormatividade, axiada no binarismo de género e na heterossexualidade, entendida não como orientação mais, mas sim entendida como norma, é a responsável primeira pelas esteriotipias, estigmatizações sociais, discriminação e não inclusão sociais (Gato, 2024, p. 3).

Transportados para o contexto internacional, que abordaremos significativamente nas próximas páginas, informamos que a educação, e por extensão a educação em sexualidade, é a primeira prioridade e o desiderato major da UNESCO (UNESCO, 2009, citado em Anastácio, 2021, p. 208). Anastácio (2021) afirma, de forma categórica, que os documentos orientadores de processos educativos de cidadania e de inclusão, tanto a nível nacional como a nível internacional têm “vindo a acrescentar conteúdos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento assentes no conceito de género (...) e orientações técnicas referentes à Educação Sexual”. A autora consciencializa-nos, enquadrando política e educativamente a igualdade de Género e Sexualidade que, a título de exemplo,

... a evolução das orientações (...) da UNESCO referentes à Educação para a Sexualidade no que toca aos conceitos que enuncia, tendo a primeira versão (UNESCO, 2009), seis conceitos chave (Relacionamentos; Valores; Atitudes e Competências; Cultura; Sociedade e Direitos Humanos; Desenvolvimento Humano; Comportamento Sexual; Saúde Sexual e Reprodutiva) e a edição revista e atualizada (UNESCO, 2018) já oito conceitos chave (Relacionamentos; Valores; Direitos, Cultura e Sexualidade; Compreensão de Género; Violência e Segurança; Competências de Saúde e Bem-Estar; Corpo Humano e seu Desenvolvimento; Sexualidade e Comportamento Sexual; Saúde Reprodutiva), onde o conceito de género [e sexualidade] adquire a expressão de um conceito específico. As questões de género constam ainda na regulamentação da Comissão Europeia (CE) e a nível mundial estão incluídas nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), a que a CE também faz referência na Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 (Regiões, 2020). A CE congratula-se com os indicadores já alcançados, mas afirma que ainda nenhum Estado-Membro atingiu plenamente a igualdade de género, pelo que é necessário continuar a rumar nesse sentido. (Anastácio, 2021, p. 207)

A educação é, parafraseando Martins (2023, p. 12), um direito humano básico e o pilar para a paz e para o desenvolvimento dos 17 Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO até 2030, e o número 4 desses ODS prima por “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e por promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todos” (Martins, Ibidem). O Global Education Monitoring Report (GEM Report) de 2017/2018 (UNESCO 2018, p. 338) estabelece que a educação inclusiva e de qualidade para todos os educandos está em primeiro lugar no desenvolvimento e sustentabilidade dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 195/01, UNESCO, 2018). Verificamos, assim, pela UNESCO e pela UE, a consciência e a importância de descisheteronarmativizar os direitos da pessoa humana, numa tentativa de que “em matéria de inclusão se consiga esbater as desigualdades e promover (...) o bem-estar e a aceitação de todos como elementos igualmente importantes de uma mesma sociedade”. (Anastácio, Ibidem, p. 210).

Contextualizando a nossa temática para o Portugal da Contemporaneidade (o Portugal post-25 de Abril), matéria que, igualmente, aprofundaremos no próximo capítulo, Santos (2018, p. 37), reconhece que

Apesar da crescente internacionalização dos Estudos de Género, Portugal permanece subrepresentado na literatura científica sobre diversidade sexual e de género. No entanto, as transformações sociojurídicas que ocorreram nas últimas décadas colocam Portugal entre os mais interessantes estudos de caso sobre cidadania sexual e reprodutiva.

Portugal, após a ditadura de 1926 a 1974, foi um dos expoentes europeus nas temáticas e questões de cidadania e inclusão de orientação sexual (Carneiro, 2009; Cascais, 2004; Ferreira, 2015; Santos, 2013; Gato, 2014; Santos, 2006). A. Santos (informa que “1995 foi o ano-chave para o desenvolvimento do movimento LGBTQ português”, principalmente pela entrada na esfera político-partidária portuguesa das temáticas das OIEC, embora de forma embrionária (A. Santos, 2018, p. 40). A autora supracitada, e iremos aprofundar a temática, informa que as questões LGBTQIA+ constam de uma forma consistente da discussão parlamentar e da vida política partidária em Portugal, com grande expressividade nos anos de 2001, 2003, 2004, 2007, 2010, 2011, 2016 e 2018. Estes anos são expressivos pela legislação das uniões de facto, a não discriminação no emprego, com base na orientação sexual da pessoa, a proibição da discriminação com base na orientação sexual, a criminalização dos crimes de ódio em razão da orientação sexual, o casamento civil LGBTQIA+, a lei da identidade de género, a adopção e procriação medicamente assistida, independentemente da orientação sexual e o direito à auto-determinação da identidade de género e expressão de género e à protecção das características sexuais de cada pessoa. Este *queerizar* político português, que abordaremos aprofundadamente, é também visível na realidade do ensino, concretamente em 1984, 2009, 2010, 2012, com a aprovação da Educação Sexual, a obrigatoriedade da mesma e de conteúdos que a materializam e a promulgação do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, focado no respeito e correcção pelo sexo, orientação sexual e identidade de género. Verificamos, e isto já em 2019, a desmistificação do “mito da excepcionalidade portuguesa”, excepcionalidade política essa já desconstruída nos Países Baixos, na Itália, na Finlândia, na República Checa, na Croácia, Canadá, na Hungria, na Bolívia, no Chile, no Brasil, na Espanha, na Suécia, na Argentina e, mais recentemente, já em 2025, na Alemanha, no Reino

Unido e nos Estados Unidos da América. É uma temática com a qual iremos dialogar, também profundamente ao longo da nossa dissertação, principalmente na análise dos resultados obtidos.

O Relatório GEM Report de 2017/2018 (UNESCO 2018, p. 338) estabelece que a educação inclusiva e de qualidade para todos os aprendentes está em lugar primeiro no desenvolvimento e sustentabilidade dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 195/01), UNESCO, 2018).

Transladamos a afirmação de Martins (2023, p. 13), na íntegra, que perfilhamos e utilizamos como agenciador do nosso trabalho

O direito à educação, como uma garantia fundamental e essencial para o exercício de todos os direitos, estabelece como prioridade a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, (...) a inserção da temática da sexualidade e género na escola é(..) o modo de garantir o exercício da cidadania e a promoção [pelas Nações Unidas, em especial a UNESCO] da igualdade de direitos(..), igualdade [essa] baseada nos princípios do direito à educação para as diversidades, como na perspectiva da educação para todos (all to all).

A Educação Inclusiva e a Educação Especial 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi aprovada em 2015 pelos 193 Estados-membros das Nações Unidas e o desiderato primeiro, significativo e o mais importante é a construção de uma sociedade inclusiva e não excludente para todos de todos e com todos, particularizada na inclusividade LGBTQIA+ (UNESCO, 2018).

Importante constatar que a Suécia foi o primeiro país que se consciencializou da necessidade da Educação Sexual nas Escolas, em 1942, contexto que efectivou como obrigatório em 1956. A França materializou a mesma em 1973 (Santos, 2015). A Irlanda do Norte é, também, um dos pioneiros na Educação Sexual como consciencializador de inclusividade, com o *BeLonG To* (2003), suportado pelo Departamento Irlandês da Educação. A Escócia, é ímpar, na nossa dissertação, pois é o primeiro país a dinamizar a Educação Inclusiva LGBTQIA+ no currículo, materializado no programa Curriculum for Excellence (CE, 2018), alicerçado pela campanha Time for Inclusive Education, iniciada em 2015 (Time for Inclusive Education, 2017a, 2017b, citados em Ferreira & Dinis (2019, pp. 100-101). O Reino Unido, que em 2017-2019, aprova educação obrigatória sobre diversidade sexual e de género no Ensino Primário e Secundário, retrograda em 2024, com o

primeiro-ministro Rishi Sunak a interditar a educação e ensino sexual a crianças menores de 9 anos, excluindo a teoria da identidade de género e “a concepção de que o género é um espectro” (Neto, 2022, p. 2). A parlamentar e Secretária da Educação britânica, Gillian Keegan, afirma que a novo currículo é imperativo para obsoletar a disseminação do que a própria nomina como “ideologia de género”, que trataremos nos nossos próximos capítulos. O Canadá autoriza desde 2015 e, principalmente, 2018, nas províncias do Quebec, Alberta, Ontário e British Columbia, a temática das diversidades sexuais no currículo escolar, com particularização nas inclusividade LGBTQIA+, mas manifestações em 2023, incentivadas pelo grupo ultra-conservador 1 Million March 4 Children sob as hastag e bandeira *#1MillionMarch4Canada*, já se manifestam contra a conclamada “ideologia de género”. Também importante é a informação que a Educação inclusiva LGBTQIA+ nos Países Baixos, materializada e obrigatória desde 2012, se solidifica ainda mais em 2021, com a integração de um currículo escolar agenciador de um ambiente de aceitação nos Ensinos Primário e Secundário. Importante referenciar nos Países Baixos, a *Nederlandse Vereniging voor Seksuele Hervorming*, fundada em 1946, direccionada para a Educação em Sexualidade em todos os níveis de escolaridade. Importantes, igualmente, são, os princípios das Linhas Orientadoras para a Educação em Sexualidade na Europa ((WHO-Europe & Federal Centre for Health Education, BZgA, 2010, citado em Vilaça, 2010, pp. 92-93), que advocam a

... necessidade da Educação Sexual ser baseada em informações cientificamente precisas, apropriada à idade do jovem e corresponder à realidade da sua vida devendo, por isso, ser sensível ao género e à sua cultura, baseada numa abordagem dos direitos humanos, numa visão holística que inclui o bem-estar na saúde sexual, estar firmemente baseada na identidade de género, autodeterminação e a aceitação da diversidade.

2.2. A Diversidade Sexual no Currículo Escolar Português

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano da sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana (UNESCO, 2014, p.11)

Contextualizar a educação inclusiva particularizada na diversidade sexual é, por indissociação, contextualizar a Educação Sexual, nacional e internacionalmente, i.e., transversalmente, para uma compreensão global da temática (UNESCO, 2014, citada em Carvalho et al., 2019, p. 181). Neste contexto, é imperativo, e concordamos com Santos (2019, p. 945)

... re-situar e interseccionar os debates sobre a (não-)integração dos temas, inerentemente diversos e multidimensionais, da “igualdade de género” e dos direitos das pessoas gays, lésbicas, bissexual, transgénero e intersexo no currículo escolar, com os novos desafios lançados às democracias, decorrentes do crescimento e afirmação global do (neo)conservadorismo no mundo (o que inclui o populismo, o conservadorismo religioso e a extrema-direita); analisar criticamente os seus impactos e efeitos nas conquistas e avanços realizados (e por realizar), e elaborar possíveis estratégias de enfrentamento necessárias para a restituição da ordem democrática, particularmente na parte ocidental do mundo.

A UNESCO (2009) assume o mesmo direcionamento, um posicionamento consciente da importância da temática num contexto democratizado. Vilaça (2012, p. 92) consciencializa sobre a importância dessa realidade em Portugal e informa que

... a Educação em Sexualidade deve considerar a sexualidade como um aspecto fundamental da vida humana (que inclui aspetos físicos, psicológicos e espirituais, e as dimensões sociais, económica, política e cultural), entendê-la sempre com referência ao

género, aceitar a diversidade como uma das suas características fundamentais e ter em consideração que o comportamento sexual difere muito dentro e entre culturas, não devendo nenhum comportamento ser excluído do debate no contexto da Educação em Sexualidade.

Verificamos que a iniciativa da UNESCO supramencionada, objectiva a importância da compreensão e conhecimento dos e nos mais variados contextos e não invisibiliza a imperatividade da “não discriminação em funcionalidade da orientação sexual” (Vilaça, 2010. p. 92). Em Portugal, em 1986, a Lei n.3/84, de 24 de março, reconhece o direito à Educação Sexual e o acesso ao Planeamento Familiar, como o pilar primeiro da Educação (Ramalho, M. J, 2008, p. 18), mas esta norma “além de bastante superficial, não continha nenhuma referência a questões de orientação sexual e identidade de género” (Santos, 2019, p. 948). A Lei das Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 2.º, alínea 5, actualizada pelo D.L. N.º 16/2023, de 10 de Abril, a título de exemplo do supracitado, informa que

A educação promove o desenvolvimento(...) democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

O Decreto-Lei 115A/98, de 4 de maio, materializa o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, onde a autonomia, a equidade de oportunidades e a não exclusão actuam como alicerces principais. O Relatório Interministerial para a elaboração do Plano de Ação em Educação Sexual e Planeamento Familiar, aprovado em Outubro de 1998, de 21 de outubro, apresenta, também, medidas concretas específicas, com o desiderato do cumprimento da lei de 1984 e entende a Educação Sexual como “uma componente essencial da educação e da promoção da saúde”. O Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de Outubro, art. 1.º, n.2 (2000, pp. 5784-5785) regulamenta e declara a obrigatoriedade da Educação Sexual na instituição escola e informa que

... o Projecto Educativo da Escola devia integrar estratégias de promoção de saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de actividades de enriquecimento curricular, apelando à articulação escola / família, à participação da

comunidade escolar e à dinamização de parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o Centro de Saúde.

Importantes, também, para o nosso trabalho, consideramos significativo mencionar o Decreto-Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (dinamizado pelo Despacho n.º 19 737/2005 (2.ª série) (Diário da República n.º 176/2005, Série II de 2005-09-13, p. 13348), onde se afirma que “entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afectos” e a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. O decreto-lei institucionaliza a Educação Sexual nos estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário; a lei 60 e define as orientações curriculares adequadas para a implementação da mesma nos diferentes níveis de ensino. Consciente da importância destes regulamentos, Santos (2019, p. 951) afirma que “a lei da ES é um marco histórico pois o seu regime de aplicação em meio escolar consagra como uma das finalidades, no seu artigo 2.º, a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”.

O IV Plano Nacional para a Igualdade, Género e Cidadania e Não Discriminação 2011-2013, designado por “IV PNI”, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, de 18 de janeiro, constituiu o instrumento de políticas públicas de promoção da igualdade e propõe “sensibilizar para o combate aos estereótipos e para a integração da dimensão de género na educação sexual em meio escolar” (2013, p. 61) e o XVIII Governo Constitucional propõe uma educação incisa na “Violência de Género, Orientação Sexual e Não Discriminação da Identidade de Género” (Diário da República, 1.ª série — N.º 12 — 18 de Janeiro de 2011, p. 296).

Em Portugal, e é imperativo referenciar que as temáticas programáticas de Cidadania e Desenvolvimento, Inter e Intra Pessoal e Social, são extremamente importantes pela consciencialização das componentes cívicas e democráticas como a inclusividade, diversidades, interseccionalidade, a educação sexual, a identidade de género, orientação sexual e o multiculturalismo (em oposição ao monoculturalismo).

Os autores A. C. Santos (2006, 2018) e H. Santos (2018, 2020) consideram o ano de 1995 como introdução dos estudos queer para o movimento LGBTQIA+ em Portugal - ano da fundação da ILGA – Portugal, institucionalizada em 1996. H. Santos (2018) consciencializa a importância de dois momentos determinantes na questão da inclusividade LGBTQIA+ em Portugal, o ano de 2016 e, principalmente, o de 2018. O primeiro pela importância em “matéria de cidadania reprodutiva”

e o segundo pela publicação do Decreto n.º 228/XIII - Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa (Ibidem, pp. 41-42).

Não menos importante para a história e, principalmente, para a consciencialização da visibilidade, representatividade e afirmatividade LGBTQIA+, é o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro), que estabelece no n.º 1 do artigo 7.º (Direitos do Aluno) e na alínea d) do artigo 10.º (Deveres do Aluno), apesar da extinção, no mesmo ano, das Áreas Curriculares não Disciplinares – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado,

... [que o aluno tem o direito a] ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas (D.-L 51/2012, Art. 7.º, n.º 1) ;

[que o aluno tem a obrigação de] Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas (D.-L 51/2012, Art. 10.º, alínea d)).

Consideramos imperativo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, informalmente nominado como o “Decreto-Lei da Educação Inclusiva”, que considera que o sistema educativo se baseia na diferenciação pedagógica, no alumnocentrismo, direccionado assim a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário. Este Decreto-Lei é subsidiado e complementado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário direccionado para a aquisição das competências exigíveis no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A Inclusão educativa em Portugal, que até ao momento, como já dissertámos, era sinónimo de Educação Especial, Educação não divorciada e exclusivizada das e para as Necessidades Educativas Especiais, é agora compreendida enquanto “processo que visa responder à diversidade

de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (UNESCO, 2009, citado em Diário da República, 1.ª série - N.º 129-6 de julho de 2018, p. 2918) e “afasta-se da concepção de que é necessário categorizar para intervir” (Ibidem, p. 2919). O artigo 3.º do presente DL e, por extensividade, as suas alíneas a), b), c), d) e f), principalmente, materializa uma educabilidade centrada e direccionada para o aluno, totalizadora e universalizada, inclusa, uma educação inclusiva de todos, para todos e com todos. O estruturativo supracitado avoca a educação personalizada, singularizada, subjectivada, multinivelada e bussolada para a consciencialização da outridade, como uma resposta às singularidades de todos os aprendentes.

Contudo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como já referenciámos, aparece já embrionário, inscrito e implícito na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, também já supramencionada. O Decreto-Lei 55/2018, argumenta que

... uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende (o que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania activa e informada ao longo da vida. (Diário da República, 1.ª série- N.º 129 –6 de julho de 2018, pp. 2928-2999)

O mesmo documento informa sobre a operacionalização de capacitações competências exigíveis no Perfil dos Alunos ao longo e à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. O princípio orientador primeiro deste decreto, materializado no artigo 4.º, alínea c), advoca que

... uma escola inclusiva que promove a igualdade e não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondam à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso à aprendizagem, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, (...), uma educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social, (...) um currículo para todos, num quadro de igualdade de oportunidades assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e têm capacitação para alcançar as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ibidem, p. 2930).

Importante sublinhar e informar, que a integração da disciplina de Formação Cívica e Cidadania, com carácter transversal, obrigatória desde 2011, nos planos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Lei n.º 6/2001, de 6 de janeiro), alargada em 2011 ao Ensino Secundário (Lei n.º 50/2011, de 8 de abril), e extinta em 2011 pelo ex-ministro da Educação Nuno Crato (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), objectivava já a solidificação “da formação nas áreas para a cidadania, para a saúde e a sexualidade, educação para a igualdade de género e orientação escolar e profissional ao longo da vida”, com a garantia primeira de

uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e interveniente. (Diário da República — I Série-A, N.º 15 — 18 de Janeiro de 2001, pp. 258-265).

Em 2017, como já referido, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, surge, a disciplina da Educação para a Cidadania, nominada Cidadania e Desenvolvimento (Despacho n.º 6173/201, de 10 de maio). Primeiro foi adoptada em 235 escolas piloto, e depois, em 2018, em todos os estabelecimentos de ensino do país. Nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, a área curricular assume a forma de uma disciplina autónoma. No Ensino Secundário, é já uma temática transversal e obrigatória a em todas as disciplinas. Os Decretos- Lei supracitados são alicerçados na e pela já mencionada Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, a aplicabilidade e materialização da Educação Sexual na Escola e, principalmente, pelo Decreto-Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto, o direito à auto-determinação da identidade de género e expressão de género e à protecção das características sexuais de cada pessoa (OIEC). Particularizamos no 38/2018, o artigo 12.º do mesmo, número 1, alíneas a), b), c) e, principalmente a d), a inclusão no sistema educativo da identidade de género, expressão de género e da diversidade das características sexuais de crianças e jovens, e o número 2, direccionado para a inclusão das diversidades particularizadas na LGBTQIA+ nos estabelecimentos do sistema educativo português.

Não menos importante, consideramos o Decreto-Lei n.º 15/2024, de 29 de janeiro, a primeira alteração à Lei n.º 38/2018, de 7 de agosto, que criminaliza as denominadas práticas de “conversão sexual” da orientação sexual, identidade ou expressão de género, materializado no artigo 6.º,

alíneas a), b), c) do mesmo, onde são advocadas as acções de sensibilização, compreensão e aceitação de pessoas LGBTQIA+ pelas instituições educacionais, primeiramente. Importante também o já supracitado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2024, p. 12), que consciencializa o educando para que “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático(...); que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social”.

Importa afirmarmos que, em 2024, no *ILGA-Europe Rainbow Map 2024*, posiciona, novamente, Portugal na listagem dos 10 países mais LGBTQIA+friendly dos 49 países da Europa com uma percentualidade de 67,14% de aceitabilidade LGBTQIA+, situação essa já não verificada em 2023, que nos pontua com 66,99%, em resultado dos 46,34% de discurso e crimes de ódio e 347 incidentes LGBTQIA+fóbicos documentados pela PSP e GNR. Os dados contabilizados pela Direcção Geral da Polícia da Justiça (DGPJ) mostram que os crimes de discriminação e incitamento ao ódio e à violência corresponderam a 421 ocorrências em 2024, em detrimento dos 132 casos registados no ano 2020. Ou seja, entre 2020 e 2024, foi verificado um aumento de 219% neste tipo de crime registados pelas autoridades judiciais portuguesas⁴. O resultados da terceira edição do estudo *LGBTIQ Equality at a Crossroads: Progress and Challenges*, que abrange os 27 Estados-Membros, juntamente com a Albânia, a Macedónia do Norte e a Sérvia (EU LGBTIQ Survey III) contabiliza o aumento para 74% de incidentes LGBTQIA+fóbicos nas escolas, em relação aos 67% registados em 2019⁵. No mesmo relatório, também em relação a Portugal, 34% das pessoas estudantes admitem que ocultam a sua sexualidade e 60,0% informam a inexistência de temáticas e questões LGBTQIA+ durante todo o seu percurso escolar.

⁴ https://www.rtp.pt/noticias/pais/crimes-de-incitamento-ao-odio-e-violencia-aumentaram-mais-de-200-nos-ultimos-cinco-anos_n1662952

⁵ https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-portugal.pdf

Capítulo 3. A Escola e a Supervisão Pedagógica no contexto LGBTQIA+

3.1. Supervisão(ões) Pedagógica(s): Um conceito plural?

A afirmação de Mesquita e Roldão (2017, p. 139), aplicada ao contexto educativo, que particularizamos no e para o contexto supervisão, sustenta que “o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber (Shulman, 1987) autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os.” As autoras utilizam um termo parentizado, que traduz 3 características primeiras da prática pedagógica supervisiva para a melhoria educativa: o transformar, o informar e o formar, como dimensões imperativas na prática do exercício supervisão pedagógico.

A supervisão pedagógica, teórica e diacronicamente pluralizada é, na sua génese, materializada para orientar, direcionar, quantificar, inspecionar e avaliar docentes (Roldão, 2012). Esta sua primeira funcionalidade, a profissionalização pela e através da examinação, na sua aplicação prática é consideravelmente obsoleta, redutível, insuficiente e mesmo ultrapassada. A dimensão primeira da Supervisão Pedagógica, na actualidade, foi direccionada horizontalmente para a prática pedagógica de todos os profissionais docentes e em todas as escolas (Roldão, 2012; Gaspar, 2019, Seabra et al., 2021). A supervisão pedagógica é um constructo de autonomia, primeiramente profissional e subjectiva do professor (Vieira, 2006; Vieira & Moreira, 2009), um *modus faciendi* pedagógico formativo, educativo, horizontal, colaborativo e orientado para a melhoria das instituições de ensino como organização (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Canha, 2013; Mouraz et al., 2019).

Uma definição atual e imperativa é a teorizada por Alarcão e Tavares (1987, p. 34), onde “ensinar os professores a ensinar” deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, exercitado na “escola como instituição aprendente” (Alarcão, 2000). Exercício esse alicerçado num contexto educativo democrático, dialógico, colaborativo, e horizontal, não individual, mas coletivado e bidireccionado (Alarcão e Roldão, 2008).

A supervisão constitui-se, assim, primeiramente como um dispositivo de transformação do fazer pedagógico, potencializador da qualidade de ensino e de génese qualitativamente reflexiva, humanista, ecológica e clínica, desenvolvida como um *habitus* (Roldão, 2012). É ainda intrinsecamente questionador, analítico, interpretativo, teorizador, problematizador e reflexivo, uma orientação e dinamização da prática pedagógica, como produtor de um melhor processo de ensino e aprendizagem, que agrega em si concepções tão importantes e dialógicas como democracia, humanização e transformação (Gaspar, 2019). Na Introdução do *Relatório da Rede Eurydice* somos informados que a inclusão, a diversidade e o bem-estar no ambiente de aprendizagem constituem um dos pilares maiores do Espaço Europeu da Educação, apresentado pela Comissão Europeia em 2020 e o objectivo da Recomendação do Conselho sobre percursos para o sucesso escolar, adoptada em 2022 (Eurydice, 2023, p. 3).

Pretendemos, pois, conscientes desta realidade, apresentar um contexto diferenciado de (se) exercitar supervisivamente: a supervisão como dinamizadora e inclusora das “não questões” e não unicamente como quantificador do desempenho de professores. O supervisor é ele mesmo o coordenador, o professor, o formador, o orientador, o educador e, primeiramente, o transformador, o *empower* da Educação Inclusiva. Ele é o actor protagónico no agenciamento e dinamização de Inclusão Escolar/Inclusão Educativa (as ex-NEEs) sim, mas a sua acção, reconceptualizada actualmente, integra uma Educação Inclusiva transversalizada, o que o coloca, também, como o dinamizador da diversidade e da pluralidade, nomeadamente em diálogo com “temáticas como o género, a sexualidade, as relações étnico-raciais, assim como grupos, comunidades e/ou populações cuja trajectória histórica é intrínseca das práticas de exclusão, segregação e opressão estruturais” (Nunes da Silva, 2019, p. 20).

O exercício supervisivo pode ir muito mais além do “formar e supervisionar docentes” (expressão nossa), pois ele é um mais actuante da/na/para a consciencialização de uma educação inclusiva, cujo desiderato primeiro é a acessibilidade da mesma na e para todas as pessoas. Entendemos, neste sentido, o supervisar pedagógico como um inclusor das pluralidades, na questão inerente de “educar para um social plural” (Vieira, 2017, p. 334).

3.2. A Inclusão LGBTQIA+ na realidade educativa portuguesa

... quando incorporada à educação, essa literatura [a LGBTQIA+] não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, empática, igualitária, onde todas as vozes têm espaço para serem ouvidas e celebradas. (Couto & Coutinho, 2023, p. 3160)

Expostos os critérios regedores do trabalho que agora se apresenta, os mesmos são subsidiados pelos produtos teórico-sustentativos coletados (Anexos I). Utilizando as questões orientadoras como bússolas para o nosso trabalho investigativo, verificamos que a temática e a sua consciencialização se fazem cada vez mais presentes na realidade da comunidade educativa portuguesa. Todos os trabalhos apresentados, contextualizados entre os anos de 2009 e 2023, dissertam sobre a inclusividade LGBTQIA+ na realidade educativa portuguesa. Destacamos os trabalhos de A. C. Santos (2006, 2028), A. C. Santos et al. (2021, 2024), H. Santos (2013, 2014, 2018, 2019, 2020) e de Santos et al. (2017, 2019), focalizados, principalmente, nos estudantes e nos professores. A salientar, a tese de doutoramento de Santos (2018; 2022) sobre a Educação Sexual LGBTQIA+ em Portugal, perspectivada pelos estudantes e pelo(a)s professor(a)s. Imperativos, ainda, na nossa opinião, são os trabalhos de Vieira e Henriques (2023) e Vilaça (2009, 2010, 2019). Os trabalhos de Vilaça são importantes, primeiro por apresentarem estudos empíricos nacionais e internacionais sobre as trajectórias dos adolescentes e dos jovens adultos não normativos, assídua e continuamente expostos a diferentes configurações de discriminação e, segundo, por se terem focado no analisar o papel da (auto)supervisão no processo de transformação da identidade e práticas dos professores durante a formação contínua de professores na educação em sexualidade orientada para a acção. Vilaça, no estudo publicado em 2019, identifica os temas/problemas trabalhados desde 2016 a 2019 na Educação em Sexualidade (ES) e caracteriza métodos e técnicas utilizados pelas pessoas docentes e direccionados para o aprofundamento científico dos conteúdos disciplinares e interdisciplinares relacionados com a sexualidade humana numa perspectiva inclusiva. Os resultados do levantamento teórico e sustentativo, as conclusões e sugestões futuras dos estudos colectados, mostram, na nossa óptica, a significativa invisibilidade da temática da inclusividade LGBTQIA+ pelos professores e, por subsequência, a imperatividade

docente na integração e diálogo com a Educação Sexual, com particularização nas temáticas da OIEC e inclusão das diversidades.

Consideramos, por isso ser pertinente o diálogo que se pode e deve materializar entre o exercício supervisão e a inclusividade LGBTQIA+ no sistema educativo português. Questionando sobre as áreas verificáveis como deficitárias e/ou fragmentárias na academia e cientificamente na temática estudada, verificamos a necessidade da inclusão de políticas e práticas pedagógicas explicitamente direcionadas para as questões de Orientação, Identidade, Expressão e Características Sexuais e a inclusão de temáticas LGBTQIA+ em currículos e manuais escolares. Importante também desconstruir a génese da homofobia, heterossexismo e heteronormatividade nas escolas (Santos, 2022, pp. 20-25), através da formação activa e contínua dos profissionais docentes, assim como o consciencializar educativamente a comunidade sobre e da importância da Educação Sexual. Todas estas práticas sinalizadas e mapeadas exigem estar assentes em paradigmas de pluralidade, interseccionalidade e inclusão.

Trazer, uma vez mais, a temática LGBTQIA+ para a comunidade científica, consideramos também imperativamente importante, pois traduz a pluralidade e a heterogeneidade da pessoa humana e a universalidade de uma escola no século XXI de todos e para todos (“o sinal “mais” representa outras identidades de género e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cisgénero e heteronormativo” (Vieira & Henriques, 2023, p. 82).

3.3. Supervisão Pedagógica: potencializador de inclusão da diversidade LGBTQIA+

Ribeiro et al (2013, p. 196) consideram que a “a legislação permite a efectiva implementação da ES nas escolas portuguesas, sendo agora necessário e urgente transpor as suas orientações para a prática”. E, neste sentido, o exercício supervisão, o supervisor, como os dinamizadores de práticas que alumnocentrem estas orientações, através dos qualificadores já supramencionados do exercício supervisão, são imperativos. Conscientes dessa realidade, subscritamos a afirmação de Vilar e

Souto (2008, p.4-5), que nos informa que a formação contínua, atualizada, (trans)informadora de formadores (e professores)

... visa promover a actualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, transferíveis para a sua prática como formadores, ao nível da animação da formação, e também no sentido alargado da sua função, na concepção e elaboração de programas de formação e de materiais pedagógicos, na gestão e coordenação de formação, no campo da investigação e da experimentação de novas abordagens e metodologias aplicadas a públicos e contextos diversificados e em várias modalidades de formação.... O apelo à participação activa e ao trabalho colaborativo entre participantes deve nortear a intervenção dos formadores de formadores. A reflexão sobre as respectivas práticas e a partilha das mesmas entre todos deve consciencializar os participantes para a necessidade de construção e dinamização de comunidades de práticas.

O presente trabalho surge pela necessidade de interagir supervisão como estratégia pedagógica dinamizadora de inclusividade, particularizada na população LGBTQIA+, pedagogia e estudos queer e escola inclusiva de todos para todos e com todos. Defendemos, como Style (1996), citado e subscrito em Nodin (2022, p. 23), que o “curriculum [acts] as a window and a mirror” e, conscientes desta realidade, subscrevemos os autores na afirmação que “the curriculum serves as an important function of opening different ways of seeing the world”. Perfilhamos, portanto, do posicionamento de Nodin (2022, p. 23), que nos afirma que o currículo é determinante e “provides identity mirrors and open windows in two many ways”.

O exercício supervisivo (e, concomitantemente inclusivo) é, e trasladamos a autoridade de Araújo (2023, pp. 51-52), “o articulador, coordenador e estimulador de ações, (...) em que se busca trazer para o foco central do processo educacional agentes que foram historicamente excluídos e marginalizados”. A pedagogia materializada na supervisão tem como alicerce primeiro a concepção que a educação é um direito de todos os alunos, independentemente da sua condição física, cognitiva, social, ética, cultural, religiosa e sexual (bio, identitativo e orientativamente falando), parafraseando Roriz e Ferreira (2017). Os mesmos autores afirmam que “a inclusão escolar de todos na/pela acção supervisiva pressupõe a transformação e a reestruturação da instituição escola e das práticas de todos os agentes da comunidade educativa” (Roriz & Ferreira, 2017, p. 14). Conhecedores deste facto e defensores de um exercício supervisivo primeiramente

direccionado para a inclusividade, acordamos com a afirmação de Araújo (2023, pp. 52-53) que adjectiva o exercício superviso, inclusivamente falando, como o “harmonizador maior do ambiente da escola”, para que esta assuma “o seu papel de protagonista da formação do indivíduo”. Somos e estamos conscientes da importância de uma educação (mais) inclusiva e igualitativa e da importância da inclusão em educação, pois o paradigma educativo nacional e internacional, o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), a participação e aprendizagem efectivas de todos os alunos, a maximização de oportunidades de aprendizagem, a subtracção de toda e qualquer forma de discriminação ou exclusão, assim como o reconhecimento e o respeito pela diversidade e pelas diferentes necessidades, características, expectativas e individualidades, é o alicerce maior (e o expectável) do currículo do século XXI (OCDE, 2015; UNESCO, 2017; Azorín & Ainscow, 2020; European Agency, 2015, citados em Carvalho, 2021).

Neste contexto, consideramos a adaptabilidade e a elasticidade do currículo extremamente importantes e os sustentáculos de uma personalização efectivamente direccionada para educação centrada na pessoa aprendente. Sustentados pelo posicionamento de Alves et al. (2021, p. 39), que adoptamos, somos conscientes que

O Desenho Universal para a Aprendizagem, tal como mencionado nos Decretos-lei n. 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho fazem referência à necessidade de adopção de práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas ao currículo acessíveis a todos os alunos. (...)estratégias(..) para garantir a aquisição de competências, privilegiando não apenas a dimensão cognitiva, mas igualmente, o saber-fazer e saber-estar(...)o saber trabalhar em equipa, o saber gerir emoções, o dominar competências técnicas e acima de tudo, respeitar o Ser Humano na sua essência aceitando a diversidade e rejeitando qualquer forma de discriminação.

Importa-nos introduzir, a título de exemplo do que explanámos, uma conceptualização da eussocialidade entre o exercício superviso pedagógico, existente no PEE do Agrupamento de Escolas de Sande, no conselho de Marco de Canaveses, (Alves et al, 2021, p. 40.),

A supervisão pedagógica é entendida numa perspectiva de trabalho colaborativo e partilhado, implicando a observação de aulas, cuja acção tem como objectivo o desenvolvimento e implementação de estratégias supervisivas adequadas e eficazes ao desenvolvimento profissional do docente e ao desenvolvimento integral de todos os

aprendentes, alicerçada no DUA, priorizando estratégias e recursos ajustados às características e potencialidades destes últimos, bem como materiais adaptados, facilitadores da promoção da potencialidade dos mesmos.

Alves et al. (2021, p. 41) também nos informam que consideram que o “Desenho Universal para Aprendizagem tem como finalidade (major) a acessibilidade, por parte de todos os alunos ao currículo”. Os mesmos autores assumem que “o conceito de “Universal” não significa uma solução ótima para todos. Reflecte antes a consciência da natureza única de cada estudante e a necessidade de acomodar diferenças, criando experiências de aprendizagem adequadas a cada um, maximizando as potencialidades de cada um.” (Ibidem, p.41). O CAST (2014) e o RAPP (2014), citados em Alves et al. (2021, p. 42) afirmam ainda que a “abordagem do DUA permite ao docente a consideração da diversidade dos alunos, sendo que a operacionalização dos seus princípios básicos está intrinsecamente associada (...) à flexibilização do currículo e à diferenciação pedagógica, (...), focando-se, na escola como um todo, potencializando a participação e sucesso de todos os alunos”.

Importante também o posicionamento de Silveira et al. (2021, p. 47-49), que alicerçados na máxima “tudo a todos como se todos fossem um só” (adaptado do manual de apoio à prática do DL n.º 54/2008) e no já supra-nominado Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, através das alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, reafirmam a orientação inclusiva da escola como formador democrático, através da incorporação de variáveis como a ética, materializada em valores e princípios, cujo desiderato é o obsoleto das atitudes discriminatórias e tornar holístico todo o sistema educativo.

Partilhamos, em subsequência do exposto, das afirmativas de Dias et al. (2021), que consideram o objetivo da escola inclusiva como o reconhecimento da diferença e da diversidade de todas as pessoas, integrando um trabalho colaborativo, que advoga e dinamiza a participação activa, responsável e responsabilizadora na sociedade, apoiado na máxima de uma escola de todos e para todos. Não menos importante, na nossa perspectiva, são os posicionamentos de Carrilho (2011) e Jorge e Pereira (2019), citados em Dias et al. (2021, p. 90), que demonstram que “a articulação dialógica entre docentes possibilita diálogos reflexivos, mudanças de práticas, comparticipação de responsabilidades e apoio mútuo colaborativo, determinantes para a inclusividade da heterogeneidade”. A supervisão pedagógica, como exercício hetero e autoscópico,

consciencializa que, numa comunidade escolar aprendente, cujos alicerces são a (trans)(in)formação e a (re)invenção, os actores “todos têm a função de se ajudarem e de contribuírem para uma escola melhor”. (Alarcão, 2009, p. 121). Encontramos neste contexto, nomeadamente dimensões tão importantes como a capacidade de olhar com olhos de ver, ouvir com ouvidos de ouvir e educar para todos, conscientes da “valorização igualitária de todos os seres humanos no livre desenvolvimento das suas capacidades...” (Alves et al. 2021, p. 59).

3.3.1. O supervi(profes)or: o primeiro e mais importante actor-dinamizador de práticas educativas integradoras LGBTQIA+

O papel do professor é, sobretudo, necessário para que a sala de aula não seja um ambiente reprodutor de preconceitos estereotipados pela sociedade, e sim um espaço de construção de igualdade e respeito. (Torres & Silva, 2021, p. 200)

Tal como já temos vindo a referir, a escola pensada como instituição é um *corpus* plural e qualquer atividade dinamizadora da mesma (e a supervisão aparece neste contexto como uma agente transformadora), permite uma educação mais justa, melhorada, inclusiva e acessível a um maior número de pessoas. Supervisionar para melhorar, quer através da interpretação e compreensão das percepções e das representações do(a)s educadore(a)s em relação ao contexto apresentado, contribui bastante, na nossa perspectiva, para a equidade contemporânea em termos do currículo.

As pessoas docentes são actores primeiro na e para a consciencialização da importância positiva e responsável da sexualidade humana e das suas manifestações heterogéneas, pluralistas e personalizadas. Partilhamos da afirmação de Torres e Silva (2021, pp. 200-201) que, em diálogo com o supramencionado, nos mostra que

... ser professor requer um exercício de reflexão acerca de todos os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem e demanda constante transformação, capacidade de questionar o mundo e posicionamentos no processo educativo. No cenário escolar, é fundamental que o educador foque em estratégias pedagógicas para discutir sobre a intolerância dentro de sala de aula, principalmente, visando problematizá-los. (...) O

professor, como democratizador do saber, propõe-se a acompanhar as transformações da sociedade e das gerações, enfrentando novos desafios que surgem, com elas, novas soluções inovadoras.

A pessoa docente como pedagoga, formadora, orientadora e, primeiramente, educadora, é o detentora de um papel estratégico e pedagógico primeiro em desconstruir estereótipos, orientar e informar o aprendente. A pessoa docente é construtora de pessoas cidadãs críticas, autônomas, conscientes e actualizadas. *Queerizar* o currículo, como ferramenta estratégica de inovação, transformação e prática pedagógicas, assente na potencialidade da supervisão, assume que a educação é muito mais do que “conhecer, eleger, escolher, decifrar, interpretar, é um exercício consciente da importância da universalização e democratização dos direitos humanos com o pilar que somos diferentes e que é através dessa diferença, dessa pluralidade, que nos tornamos iguais” (Carmo & Costa, 2022, p. 447). Reflectir sobre a prática docente e a sua continuada revisitação, revisão, reactualização e ressignificação, tendo como alicerce e orientador o exercício pedagógico supervisivo é, pois, extremamente significativo para dialogar com uma escola inclusiva cultora da heterogeneidade dos atores que a materializam.

Libâneo (2013, p. 227), conscientes da importância da reflexividade docente e da autoridade da mesma como constructo dialógico de inclusividade, argumentam que

... a formação continuada [da pessoa docente] pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Exposto a prática pedagógica de supervisão, importa o olhar o exercício supervisivo e o sistema educacional inclusivo, a dimensão inclusora da supervisão e o seu *modus operandi*, para compreendermos a sua articulação com a instituição escola na sua materialização não excludente e universal. Fazem-se presentes, neste contexto, as palavras de Ribeiro (2021), que nos advoga

... a escola inclusiva e includente, considera-se fundamental o papel do supervisor, pois cabe a este ser o primeiro harmonizador do ambiente escolar, responsabilizando-se por

factores que ele deve intervir e intervir para um melhor resultado, contribuindo efectivamente para/com/na qualificação do trabalho docente (pp.1-2).

São extremamente importantes as concepções de escola inclusiva e pessoa aprendente integrada, onde o não dever segmentarizar e separar as pessoas estudantes, mas trabalhar para a integração de todas, com todas e direccionado para todas, sem excepção, constitui o desiderato primeiro. Ou seja, a pedagogia inclusiva é uma pedagogia alumnocentrada, axiada no pessoa estudante (Souza et al., 2020, p. 1234). Extremamente importante a concepção de escola inclusiva é a ideia introduzida por Soler-Quílez (2020, pp. 25-30) que nos remete para a necessidade de *queerizar* o currículo, a introdução e dinamização de um currículo *queer*, conscientes da e sobre importância de incluir pessoas não heteronormativas. Este autor defende a interconectividade entre sexualidade, identidade, outridade e pedagogia.

O exercício supervisivo como inclusor LGBTQIA+ constitui um passo para o não silenciamento académico existente sobre a mesmo. Ao dar visibilidade (ou pelo menos oferece os meios para a mitigação) vai promovendo um *modus videndi* consciencializador de uma educação mais inclusiva, mais justa, mais igualitária e promotora da consciencialização para a não discriminação, a não violência e para uma cultura de paz. E, para isso, revisitar, revisar e reactualizar práticas pedagógicas, subsidiadas na e pela supervisão, faz-se imperativo. Exportamos neste contexto a autoridade de Paulo Freire, citado em Couto e Coutinho (2023, p. 3160), para salientar a “importância da consciencialização e da reflexão crítica como ferramentas para a transformação social”.

Defendemos e reconhecemos o potencial transformador do exercício supervisivo pedagógico como agenciador e genesiador de inclusividade LGBTQIA+, a sua imperativa e assídua integração nos *curricula*, como constructor e polarizador de currículo educativo mais socratizado, inclusivo e igualitário, promotor da representatividade e da diversidade. Ribeiro (2022, p. 1), subscreve estas dimensões e a sua praticidade e ainda acrescenta que

... o supervisor escolar como um profissional mediador e formativo no contexto institucional, no sentido de pensar e propor ações no coletivo da escola que atendam aos alunos em suas necessidades educacionais com vista ao desenvolvimento integral do aprendente, um profissional educador de educadores.

A autora, tendo como eixo directivo esta realidade, refere ainda que na

... escola inclusiva e includente, considera-se fundamental o papel do supervisor, pois cabe a este ser o grande harmonizador do ambiente escolar, responsabilizando-se por factores que ele deve interferir e intervir para um melhor resultado, contribuindo efetivamente com a qualificação do trabalho docente. Cabe ao Profissional de Supervisão subsidiar a comunidade escolar com conhecimentos a respeito da inclusão e elaborar estratégias que corroborem com o envolvimento de todos nos projetos da escola. (Ribeiro, 2022, p. 2)

Verificamos na literatura científica que convocamos, que o exercício pedagógico supervisivo, factualmente, agencia, dinamiza e materializa políticas e práticas de (trans)formação do fazer pedagógico inclusivas LGBTQIA+, assim como dinamiza “o desenvolvimento de identidade sexual e positiva nas escolas” (Kaczkowski et al., 2022; Keiser et al. (2019), citados em Sousa e Gato (2024, p. 3). Gato (2019, pp. 64), sustentado por esta factualidade, advoca que a educação sexual para todas as pessoas exige multidisciplinaridade e transversalidade de toda comunidade educativa, cujo desiderato primeiro é a produção de práticas (trans)formadoras. Estas práticas, na perspectiva do autor, materializam-se na visibilidade e representatividade da literatura queer/LGBTQIA+ no currículo, na dinamização de cenários (trans)formativos, reflexivos/socratizados, alicerçados na realização de actividades temáticas (visualização de filmes, curso(s) de formação docente e não docente, jogos, workshops, peças de teatro, leituras de livro(s) de temática queer, análises e debates, e outras), na formação continuada, assídua e actualizada em Educação Sexual e de Género, como componente (primeira) na (trans)formação de professores (formadores e pessoal não docente), assim como na articulação com associações e organizações LGBTQIA+, para a informação e a sensibilização da temática da diversidade e das sexualidades, particularizada nas temáticas da OIEC (Gato, 2019, pp. 63-64; Barata, 2021, pp. 30-34).

Parte II – Desenho metodológico e resultados

Capítulo 4. Metodologia

4.1. Metodologia

Ao apresentar a estratégia metodológica adotada no presente estudo, começamos por relembrar os objetivos orientadores. Visamos, assim, clarificar o que pretendemos alcançar com a pesquisa, reforçando a coerência entre os objetivos, as opções metodológicas adoptadas e, posteriormente, a interpretação dos resultados. Neste sentido, o objetivo geral visa compreender de que forma o exercício da supervisão contribui para a dinamização de práticas e políticas inclusivas, em particular a inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, num Agrupamento de Escolas da Zona Centro de Portugal.

A partir daqui, definimos os seguintes objetivos específicos do nosso estudo investigativo:

- a) Caracterizar as orientações políticas da escola em análise , que se refere à inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto do Ensino Secundário;
- b) Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário;
- c) Conhecer as perspectivas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício da supervisão pedagógica.

Cabe agora explicitar o modo como a estratégia metodológica foi definida para atender a estes objetivos operacionais.

4.2. Design do estudo proposto: natureza do estudo e opções metodológicas

Considerando Amado (2017) defendemos que a utilização do paradigma fenomenológico-interpretativo (ou ideográfico), de componente metodológico-investigativa qualitativa, potencia o aumento e qualidade das observações e, subsequentemente, uma compreensão e aprofundamento muito melhores do fenómeno que está sob investigação. Em termos gerais, lembramos que o nosso estudo se protagona no exercício supervisivo como dinamizador de inclusão de pessoas LGBTQIA+. Importante sublinhar que a perspectiva fenomenológica (interpretativa), qualitativamente materializada, com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 16), intentam “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação, dos seus contextos e das suas racionalidades”. É o que nos propomos, ao identificar, conceptualizar, perceber e compreender perspectivas de supervisores e supervisionados. Utilizamos, uma vez mais, Amado (2017, p. 41), onde o estudo que propomos, “em oposição ao desmembramento da realidade em variáveis manipuláveis laboratorialmente, (...) se desenvolve procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos”.

Rios (2021, p. 15-16) argumenta que o estudo de caso é a estratégia mais adequada, utilizada e preferida quando se pretende conhecer o “como?” e o “por que” formulados nas questões de interesse e pesquisa, o que subsidia ainda mais esta proposta de dissertação. O Estudo de Caso é, primeiramente, “an exploration of a ‘bounded system’ or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context” (Creswell, 1998, p.61). Tal é o que pretendemos materializar ao auscultar a pluralidade e heterogeneidade de coordenadores e professores e a aplicabilidade das suas práticas e das suas estratégias supervisivas, proposto no exercício entrevistativo. Direccionados para o estudo de caso de natureza qualitativa, este vai permitir o envolvimento num “caso (...) estudado em seu contexto real e estar circunscrito a uma entidade concreta, leia-se um indivíduo, um grupo ou mesmo uma organização ou ainda uma comunidade, relacionamento, processo decisório, um projeto.” (Rios, 2021, p. 15).

O caso, como estudo educativo, pode assumir, com alguma periodicidade uma concepção quanti-qualitativa, estratégia que não iremos utilizar, mas convidamos a sua aplicabilidade em estudos

posteriores ao nosso. Para Coutinho e Chaves (2002, p. 235) a “arte” do estudo de caso radica em “o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações”. Naturalmente, axiado em um (ou vários) protocolos de triangulação.

O estudo de caso enfatiza a multiplicidade das dimensões de uma problemática e/ou questão (Silva et al., 2021, pp.87-88). Ainda Coutinho e Chaves (2002, p. 230), afirmam que o “estudo de caso combinado com outras metodologias pode dar contributos significativos na correcta consecução, ajuda e clarificação de pormenores facilmente despercebidos num estudo experimental”. Importante ter em conta, tal como referem Silva et al. (2021, p. 88-89), a complexidade, não celeridade da aplicabilidade do estudo de caso e, principalmente, “a dificuldade de generalização dos resultados obtidos e, consecutivamente, com a restrição da possibilidade de aplicação das suas conclusões a outros contextos, pouco em tese, irá contribuir para o avanço do conhecimento”.

Sintetizando, o nosso trabalho apresenta-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, pela sua natureza axiada na fenomenologia-interpretativa. Santos (2018) solicita a necessidade de um maior número de abordagens quantitativas e ainda quali-quantitativas para aprofundar académica e cientificamente as temáticas da OIEC e da inclusividade LGBTQIA+. Essa necessidade, acreditamos, pode ser minimizada na dissertação a que nos propomos, para dinamizar mais ainda a consciencialização de uma escola inclusiva de para e com todos. Verificamos, igualmente, que as metodologias utilizadas por Santos (2018) e Vilaça (2019), especificamente a estrutura das entrevistas semi-estruturadas (e, muitas vezes, imperativamente abertas) podem ser considerados subsídios importantes para o trabalho aqui apresentado.

O Estudo de Caso, como proposta, vai-nos permitir perspectivar, detalhada e aprofundadamente, uma interpretação e compreensão substantivas para o nosso contexto (caso), subsidiando suporte para a compreensão da Supervisão como agenciador de Educação Inclusiva LGBTQIA+. Ou seja, o caso corresponde ao nível secundário de um Agrupamento de Escolas (AE) situado na zona centro de Portugal. A sua análise vai permitir-nos adentrar aprofundadamente no contexto especificado, sob a óptica dos coordenadores- supervisores e professores-supervisionados.

O acesso ao contexto foi a nossa preocupação assídua, pelo que optámos por um Agrupamento acessível, o que contribui para um frutífero desenvolvimento do trabalho de campo. O enfoque no ensino secundário decorre das especificidades deste nível de ensino, bem como das exigências colocadas pela faixa etária dos alunos que o frequentam, em média entre os 14 e os 18.

4.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas

... assegurar um ensino de excelência alicerçado na formação integral do aluno, assente em princípios de base humanística e regido por valores como os da liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, felicidade e bem-estar. (...) Enquanto espaço inclusivo, deve potenciar o respeito pelas diferenças. (...) Educar no sentido da formação integral das crianças e dos jovens, quer ao nível do percurso escolar, quer na habilitação de princípios e valores necessários à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. (...) Dentro desta premissa, consideramos princípios do Agrupamento, a educação integral e a qualidade educativa; a cidadania e a participação democrática; a equidade social; a inclusão e o respeito pela diferença; a cooperação e a abertura à comunidade e o princípio da clareza e transparência. Consideramos valores matriciais, a participação; a satisfação e bem-estar; a equidade; a exigência; a responsabilidade; a cooperação e a partilha. (“Missão, Visão e Valores” in Projecto Educativo do AE, 2024-2028, p. 13)

O Agrupamento de Escolas estudado, criado em Agosto de 2010, resulta da reestruturação dos anteriores Agrupamento de Escolas e respectiva Escola Secundária. Reúne doze (12) estabelecimentos de educação. O Agrupamento de Escolas, o único existente no município, encontra-se localizado na periferia de um distrito da Zona Centro de Portugal, e agrega estabelecimentos de ensino, cuja dispersão geográfica é relativamente pequena, sendo que as unidades mais afastadas não ultrapassam os 6 km de distância. É considerado um AE limítrofe, cujo denominador comum é o facto de serem escolas caracterizadas por “algum pendor rural”, conforme verificado na identificação do Agrupamento. Esta qualificação confirma-se pelo facto de os alunos que a compõem provirem, na sua esmagadora maioria, das aldeias envolventes do concelho, onde se localiza o AE. Nas escolas do Agrupamento convergem discentes cujos agregados familiares pertencem ao sector do comércio, serviços e indústria locais. As instalações e equipamentos do Agrupamento solicitam a necessidade de modernização, embora ofereçam as condições adequadas para os fins a que se destinam, como sinalizado no Projecto Educativo do

AE 2020-2024. A população escolar aumentou, significativamente, nos últimos 5 anos, consequência da crescente integração de alunos migrantes (nele co-habitam 17 nacionalidades) e também da fixação de população nas áreas mais recentes do município.

A população do Agrupamento existente, no ano lectivo 2024-2025, inclui 12 escolas, 92 turmas, 189 pessoas docentes e 81 pessoas não docentes (4 técnicos superiores, 11 assistentes técnicos e 66 assistentes operacionais) e 1969 alunos, dos quais 353 são frequentadores do Ensino Secundário (Secundário - Cursos científico-humanísticos e SEC - Cursos Profissionais) (Projeto Educativo do AE 2024/2028, p. 6). Em anexo disponibilizamos a caracterização do Agrupamento de Escolas em formato de *supplementum* informativo (Anexo II).

4.4. Estratégia metodológica proposta

Apresentamos, no quadro seguinte, a estratégia metodológica, orientadora do nosso estudo investigativo (Quadro 1)

Quadro 1 – Estratégia metodológica

| Objectivos | Técnicas de recolha de dados | Participantes/ Fontes | Técnicas de análise de dados |
|--|-------------------------------------|---|--|
| Caracterizar as orientações políticas da escola em análise, que se refere à inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto do Ensino Secundário | Análise documental | Projecto Educativo; Regulamento Interno; Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular; Plano Anual de Actividades; Estratégia de Educação para a Cidadania; Outros, direccionados para o Ensino Secundário | Análise de Conteúdo Categorical |
| Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário | Entrevistas Semi-Estruturadas | Docentes Coordenadores de Departamento | Análise de conteúdo: efectuada em dois níveis, o 1.º, a Análise Categorical e o 2.º, a Análise Crítica de Discurso |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Conhecer as perspectivas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício da supervisão pedagógica</p> | <p>Entrevista(s) Semi-Estruturadas</p> | <p>Docentes não-Coordenadores de Departamento: Professor de EMRC e/ou EMRE; Professor de Educação Física; Professor de Cidadania e Desenvolvimento (na existência); Professor de Biologia; Professor de Direito (na existência); Professor de História, Culturas e Democracia (na existência); Professor de Sociologia e/ou Psicologia e/ou Filosofia; Professor de Português; Professor de Língua Estrangeira (Inglês e/ou Francês e/ou Alemão e/ou Espanhol e/ou Mandarim, ...)</p> | <p>Análise de conteúdo: efectuada em dois níveis, o 1.º, a Análise Categorical e o 2.º, a Análise Crítica de Discurso</p> |
|--|--|---|---|

Fonte: Elaboração própria

Este quadro foi, posteriormente, desenvolvido de modo a explicitar a articulação com o quadro conceptual definido no âmbito do presente estudo. Desta forma, procuramos garantir que conseguimos recolher a informação essencial a cada um dos objetivos, permitindo uma discussão teoricamente sustentada – cf. Grelha Orientativa: Modelo de Suporte (Anexo III).

4.4.1. Fontes documentais utilizadas

O *corpus* de investigação, direccionou-se, para a identificação, caracterização, compreensão e interpretação dos documentos internos e estruturantes do Agrupamento de Escolas, considerados, a priori, imprescindíveis e imperiosos para subsidiar e consubstanciar o nosso trabalho. Esta informação é disponibilizada em anexo (Anexo IV). São eles, a saber: Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas (PEAE/PEE) 2024/2028; Regulamento Interno Ano letivo 2024/25 (RI) (Regulamento Interno Revisto 24 de Novembro de 2024); Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola do Agrupamento de Escolas 2024/2028 (EECE); Plano Anual de Atividades 2024-2025 24 de Fevereiro 2024 (PAA); “Escola convida”; EMAEI: Regimento

Interno Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI): introdução; EMAEI: Procedimentos Internos (EMAEI PI); EMAEI Plano de Ação 2025/2028 (EMAEI PA); Regimento Interno Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA); Questionário EMAEI Educação Inclusiva 2024 EMAEI do AE: A Educação Inclusiva no AE: Resultados do Questionário (QEI 2024); Documentos do Diretor: Ação Estratégica do Diretor 2024/2028 (AE); Projeto de intervenção do Diretor2024/2028 (PI).

4.4.2. Caracterização dos participantes no estudo

Os participantes no nosso estudo foram 10 professores que aceitaram responder a entrevistas semi-direccionadas. Concretamente, 2 coordenadores docentes e 8 docentes não coordenadores. A caracterização académico-profissional dos respondentes encontra-se em anexo (Anexo V).

Cogitámos, pois, a selecção de uma heterogeneidade de perfis de pessoas docentes, para fazer uma leitura sobre várias ópticas, potencialmente conflitantes ou mesmo antagónicas. O *corpus* docente seleccionado, cujas idades estão compreendidas entre os 53 e os 63 anos, compreende 2 pessoas docentes Coordenadores de Departamento Curriculares, ambas do sexo feminino (F), 56 e 53 anos e 35 e 30 anos de leccionação na área de especialização, respectivamente. As docentes coordenam o Departamento de Línguas e Departamento de Bibliotecas Escolares e Representante dos Projectos de Desenvolvimento Educativo. O *corpus* da nossa investigação educativa, compreende ainda 6 pessoas docentes actantes nas disciplinas de Inglês e Técnicas de Tradução de Inglês-Alemão (F, 57 anos), Educação Física e do Desporto (M, 53 anos), Português-Francês e Alemão (F, 53), Educação Visual e Artes Plásticas (F, 62 anos), História e Estudos Europeus, o Director do AE (M, 63 anos), Filosofia-Psicologia-Sociologia (M, 63, anos), Biologia (57 anos), Inglês e Literatura Inglesa-Alemão (F, 63 anos). As 6 pessoas docentes não Coordenadoras de departamento, contabilizam, pela ordem de apresentação acima apresentada, 31, 32, 30, 35, 39, 35, 33 e 39 anos de leccionação na área de especialização académica. Totalizando, o nosso corpus compreende 6 pessoas auto-identificadas como pessoas do Feminino (F) e 4 pessoas auto-identificadas como pessoas do sexo Masculino (M), o que consideramos constituir uma amostra

equilibrada na questão de género, e heterogeneizada na questão de disciplinas curriculares leccionadas.

No Agrupamento de Escolas seleccionado os 10 sujeitos da pesquisa fazem parte de um total de 44 pessoas docentes activas no nosso contexto de estudo (a escola de Ensino Secundário).

Importante acrescentar, que apesar de os próprios opinarem que o corpo docente do AE é “significativamente envelhecido”, a disponibilidade nos momentos da pesquisa e a *open-minded* relativamente à sensibilidade da temática se manifestou excepcional. Ou seja, verificámos um grupo de 10 pessoas docentes não impreparados e completamente conscientes da importância das dimensões colabora(coopera)tivas e dialógicas para edificar um trabalho desta natureza. Este aspeto reveste-se de particular importância quando procuramos a compreensão de percepções, concepções, representações, comportamentos “a partir das perspectivas dos sujeitos de investigação, dos seus contextos e das suas racionalidades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Lembramos que a organização do guião das entrevistas exigiu a articulação com o enquadramento teórico e conceptual. . Este guião das entrevistas semi-estruturadas é facultado em anexo (Anexo V), com as respectivas dimensões temáticas e os indicadores de categorização.

Realizadas as 10 entrevistas, as mesmas foram transcritas, a a partir dessa transcrição, pudemos analisar e recortar constructos em unidades de registo e codificar/agrupar/segmentar o material colectado.

4.5.1. Entrevistas Semi-Estruturadas

Inquirir por entrevista permitiu-nos, com base em Amado (2017, p.209), manusear um “dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações numa heterogeneidade de campos”. Também para Batista et al (2021, p. 15), “o inquérito por entrevista é muitas vezes associado a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter

descritivo e pormenorizado dos mesmos”. Amado (2017, p. 208) afirma que a entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados essenciais em investigação qualitativa, principalmente a entrevista semi-estruturada, pela não existência de impositividade obrigatória de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência. A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois ela permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Meneses e Rodríguez - Gómez (2011, p. 34) afirmam que a entrevista é intercâmbio entre duas ou mais pessoas para uma compreensão maior do objecto de estudo, a partir da perspectiva da(s) pessoa(s) entrevistada(s). Utilizando o posicionamento defendido por Batista et al. (2021, p. 31)

A possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pelas possibilidades de quantificação dos dados obtidos e capacidade de proceder a análises estatísticas de forma a prodigar dados comparáveis e generalizáveis (Dias, 1994), contribuem para a popularidade de utilização desta técnica em investigação em CSH e em Educação. (...) a sua utilização possibilita agregar, numa investigação, um número elevado de questões, de modo a obter informações mais amplas sobre os indivíduos e estabelecer correlações entre eles. Permite(...) verificar hipóteses teoricamente levantadas, estabelecer relações entre variáveis e estabelecer análises comparativas. No entanto, ao ganhar em extensividade, esta técnica perde em intensidade, constituindo uma das suas maiores limitações.

Meneses e Rodríguez-Gómez (2011, p. 42) complementam, sobre a utilidade dos guiões, afirmando que

... o guião das entrevistas em profundidade contém os temas e sub-temas que devem ser abordados, de acordo com os objectivos informativos da investigação, mas não proporciona as formulações textuais de perguntas, nem sugere as opções de respostas. Objectivamente, é um esquema com os pontos a abordar, mas não se considera um [esquema] fechado e a ordem não tem que ser seguida necessariamente.

As entrevistas não directivas, semi-estruturadas, realizadas como instrumento de recolha de dados, foram direccionadas aos coordenadores de departamento e a professores, que se aproximaram-nos do diálogo entre o exercício superviso e a escola inclusiva, com particularização na temática por

nós estudada, a inclusividade LGBTQIA+, quer em contexto curricular, quer em contexto didático-pedagógico. Estas entrevistas pretendiam permitir identificar e compreender diferentes sensibilidades, caracterizadoras da pluralidade e heterogeneidade da comunidade docente.

O *modus operandi* das entrevistas é a interactividade dialógica com os elementos do grupo de docência de áreas diferenciadas, que nos ministra uma auscultação direccionada e nos objectiva a conceptualização, percepção e compreensão das experiências, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes e respondentes acerca da temática em causa (Amado, 2017). O contacto primeiro foi feito com a Direcção do AE, na pessoa do Director e da Directora-Adjunta, onde foram explicitados os objectivos e finalidade do estudo dissertativo. Os respondentes foram contactados, primeiro, presencialmente, através da deslocação ao AE e diálogo directo, pessoalmente com os mesmos. Houve troca do contacto via e-mail e telefónico entre o entrevistador e os respondentes, para agendamento, *a posteriori*, das entrevistas. Procedemos depois, por via de um e-mail geral e único, a um contacto com todos os potenciais respondentes, onde disponibilizámos toda a informação do nosso estudo, para esclarecimento de qualquer questão, e para facilitar o agendamento das respectivas entrevistas semi-estruturalizadas. Todas as entrevistas foram realizadas na escola secundária, na Sala dos Professores e na Sala da Direcção de Turma. Nove delas excederam mais do que os 60 minutos programados para cada uma das entrevistas, sempre radicados num diálogo informal, pautado e qualificado pela espontaneidade e abertura à experiência, à outridade e à multiculturalidade.

Apresentamos agora o modo como procedemos à análise da informação recolhida.

4.6. Métodos e Técnicas de Análise de Dados

4.6.1. Análise Documental (AD)

A Análise Documental permitiu-nos desconstruir o material analisado e estudado, para depois o reconstruir, com o desiderato de responder ao questionamento (Alves et al. 2021). Construámos um *corpus* documental com base nos documentos internos estruturantes do AE em análise (Alves

et al, 2021). A grelha de análise documental foi construída com o apoio da revisão de literatura no sentido de sustentar a identificação das eventuais orientações relacionadas com práticas inclusivas e supervisivas relacionadas com a LGBT+. Consideramos a análise documental imprescindível para a pesquisa, concordando com Alves et al. (2021). Também Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) defendem a valorização do uso de documentos em pesquisa porque a sua riqueza de informações possibilita ampliar o entendimento do objeto. O documento também favorece a observação dos processos de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, comportamentos, práticas, entre outros. Como afirma Cellard (citado em Júnior et al., 2021, p. 44-45)

... trata-se de uma avaliação preliminar do documento, a partir do exame crítico dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. (...) momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico. A relevância da análise documental também se apresenta pelo facto de permitir analisar algumas dimensões como o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, identificar pessoas, grupos sociais, locais e fatos, e fazer um recorte temporal dos acontecimentos, que, talvez, sem esse material não seria possível

4.6.2. Análise de Conteúdo (AC)

A Análise de Conteúdo é, para Coutinho (2013, p. 217), “... um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A mesma será extremamente útil, pois, permite, uma “análise e interpretação de dados, como sendo fundamentais para a produção e desenvolvimento de trabalhos científicos válidos, rigorosos e de qualidade” (Moura et al, 2021, p. 45). Moura et al. (2021, p. 46) apresentam a análise de conteúdo como “técnica de análise de dados, no âmbito da investigação de natureza qualitativa, que se caracteriza, essencialmente, por privilegiar a compreensão dos problemas e questões de investigação a partir da perspectiva e significações dos sujeitos da investigação sobre determinado assunto, fenómeno ou contexto”. Moura et al. (2021, p.47), defendem que a técnica de análise de conteúdo permite materializar

... inferências interpretativas primeiras e determinativas para a discussão dos resultados. É, pois, metodologicamente, uma técnica de compreensão, interpretação e problematização das significações dos indivíduos e dos fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Amado (2017), Bardin (1977), Bogdan & Biklen (1994), Bryman (2012) e Coutinho (2013) destacam três principais processos subsidiadores da Análise de Conteúdo, a codificação, a categorização e a inferenciação. A Análise de Conteúdo permite, assim, qualitativamente “aprofundar conhecimentos sobre o fenómeno, contexto ou práticas em estudo e, por outro lado, a possibilidade de se fomentar a capacidade reflexiva do sujeito investigado” (Moura et al., 2021, p. 57). Moura et al. (2021, pp. 57-58) alerta para a necessidade de dar atenção à subjetividade do sujeito e ao carácter interpretativo da análise, que podem levar à potencial adulteração da realidade devido à polivalência e ambiguidade das palavras e das categorias e, por consequência, à credibilidade e autenticidade da análise.

4.6.3. Análise Crítica do Discurso (ACD)

A Análise Crítica do Discurso (ACD), utilizada por nós, para compreensão das percepções e perspectivas do corpo docente no contexto da nossa temática, permite-nos uma análise socio-pragmatico-linguística, ideológica e sociológica, para interpretar as assimetrias de poder e desnaturalizar e desconstruir os discursos hegemónicos curriculares (Melo, 2011). Luke consciencializa-nos sobre esta importância da análise dialógica-sociológica, quando afirma que

Como os textos são momentos de intersubjetividade – as relações discursivas e sociais entre os indivíduos – eles envolvem escritores e leitores, falantes e ouvintes, indivíduos cujas intenções não são evidentes nem recuperáveis sem recorrer a um outro texto (Foucault, 1997). A leitura, a escrita, a audição e a fala dependem assim da intertextualidade, palavras declarações e temas repetidos e reiterados que aparecem em textos diferentes. (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Fairclough, 1992c, in Luke, 1995, p. 13)

A ACD, direcciona-se para o diálogo com as problemáticas policiadas, identificadas e sinalizadas socialmente, tendo como subsídio primeiro as experiências e subjectividades desconstrutores de não igualdade, pomposamente, nominada como a perspectiva de “solidariedade com os oprimidos” (van Dijk, 2013). É, uma materialização socio-cognitiva do conhecimento, orientada para a

multidisciplinaridade e triangulada no discurso, quer a nível micro, quer a nível macro, identificando subordinantes e subordinados, dominadores e dominados (van Dijk, Ibidem, p. 355; Oliveira et al, 2021). A ACD, que efectuamos obedece ao fazeamento encontrado em Oliveira et al. (2021), a constituição do *corpus* de análise, através da selecção das estruturas mais significativas para análise da problemática existente, a sintagmatização do *corpus* de análise em unidades de discurso/tópicos/macroposições e a inferição dos mesmos na macro-proposição major, os resultados das classificações discursivas, materializada no interdiscurso resultativo (Dijk, 2013; Oliveira et al., 2021). É uma técnica estratégica qualificada pela sua não neutralidade e/ou tendência ideológica direccionada para a inclusividade, o que a mesma assume consciente, visível e afirmativamente (Dijk, 2013).

4.6.4. Tratamento dos dados das Entrevistas

A transcrição manual das entrevistas, que efectuámos, foi materializada através do registo escrito literal de toda a conversação falada (perguntas do entrevistador, resposta do entrevistando, incluindo a transliteração de informações não verbais como risos ou auxiliares de discurso). No sentido de garantir o anonimato, a transcrição foi formatada com a identificação por codificação da pessoa entrevistada e um número árabe, que permite uma identificação objectiva de cada interveniente. As pessoas docentes coordenadoras de departamento estão, assim, identificadas como EC01 e EC02 e as pessoas não docentes coordenadoras de departamento estão identificadas como EP01, E02, E0P3, E0P4, E0P5, E0P6, E0P7 e E0P8. Utilizamos EC = Entrevista à Pessoa Coordenadora e EP = Entrevista ao Professor não Coordenador, seguido do número sequencial da realização da entrevista, para assim permitir anonimizar e garantir a protecção do respondente. Em anexo estão disponibilizadas as tabelas com as unidades de discurso das pessoas docentes coordenadoras e das pessoas docentes não coordenadoras, especificamente os Anexo VII e VIII. Neles encontramos as dimensões do exercício Supervisão Pedagógica estudadas e os tópicos utilizados, para compreender e interpretar como as mesmas são materializadas na escola estudada. Conscientes que “(...) entrevistar não significa fazer perguntas, assim como (...) gerar dados qualitativos significativos e úteis (...) requer treinamento metodológico, habilidade, sensibilidade e integridade do pesquisador” (Catapan et al. 2021, p. 5400), utilizámos o nosso *corpus* de dados

não estruturado (a transcrição, a representação literal das conversas faladas), para “organizar, fornecer, estruturar e extrair significados dos dados da pesquisa” (Matheus & Fustinoni, 2006, p. 141). Houve a nossa preocupação de “as transcrições (...) serem lidas e relidas e, depois, organizadas, integradas e interpretadas, (...) , algumas vezes, suportados pela codificação in vivo (onde a voz do entrevistado é a protagonista), considerando a nossa ainda inexperiência, para a sua redução” a uma narrativa descritiva, temática, explanatória do fenômeno estudado (Matheus & Faustini, Ibidem, p. 141). Compreender as perspectivas pessoais através de uma técnica tão personalizada como a entrevista semi-diretiva e, através destas, a dimensão contextual da temática (o quê e o porquê das perspectivas) é uma etapa tão imperativa. Morse (2007, p. 35) complementa que é “um processo que exige questionamento inteligente, (...) de tornar óbvio o invisível, da distinção do significante do insignificante, (...) de encaixe de categorias umas nas outras e de atribuição de consequências aos antecedentes”.

Analisar dados qualitativos é uma tarefa não isenta de dificuldades, pois o “corpus de dados não numérico e não-estruturado é, geralmente difuso e complexo (...) para obter os resultados (análise), (...) ajustado ao contexto de cada projeto de investigação, e também [a] operações básicas, particularmente a codificação” (Costa, 2020, s/p). Evidentemente, considerando a nossa investigação um estudo de caso, utilizamos uma codificação qualitativa, auxiliada na categorização das transcrições, para identificação de excertos/temáticas/códigos e conceitos-chave privilegiados para a nossa análise, agrupados e orientados por e para uma dimensão global.

As etapas da nossa análise temática dos dados das entrevistas, materializaram-se e, três fases. Uma primeira fase, que designamos com pré análise - leitura do material conversacional para sistematização de tópicos temáticos mapeados, *a priori*. E, uma segunda fase, a exploração do material, operacionalizado através da codificação/tematização dos dados, propriamente dita, através da seleção de trechos/recortes, (excertos da conversa falada) em 3 códigos nucleares. São eles os nossos códigos ou dimensões, extraídos do qualitativo não numérico do nosso trabalho. A saber:

- a) o auto-conhecimento e auto-avaliação de competências, orientações e práticas no exercício supervisivo na inclusão LGBTQIA+;
- b) a adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, (in)formativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa da supervisão pedagógica;

- c) a autoscopia/socratização com prática supervisiva de (re)construção, (trans)informação e (trans)formação da realidade educativa.

Na grelha de análise temática, que mostra o posicionamento dos entrevistados para cada um dos temas (tópicos) identificados: auto-avaliação de competências, orientações e práticas na inclusão LGBTQIA+, adaptação à transformação de práticas para o desenvolvimento integral dos alunos; potencial de reconstrução da realidade educativa – procedemos à exploração do material em unidades de registos, agrupadas tematicamente em subcategorias/sub-códigos, especificamente:

- a) a identificação, mapeadamente, de saberes, competências e experiências constructoras de um exercício supervisivo inclusivo;
- b) a compreensão de como a colabora(coopera)ção supervisiva, através da cultura da colaboração e da colegialidade dialógica, dinamiza a inclusão de pessoas LGBTQIA+;
- c) a compreensão de como o exercício supervisivo promove sensibilização *inter pares* e o seu papel como aliado da inclusão de pessoas LGBTQIA+;
- d) a compreensão da importância da formação inicial, e actualizada dos docentes na inclusão de pessoas LGBTQIA+;
- e) a compreensão da eussocialidade existente entre o exercício da supervisão pedagógica nas reuniões pedagógicas, como dinamizadora de inclusão de pessoas LGBTQIA+;
- f) o conhecimento de estratégias pedagógicas não excludentes, particularizadas na inclusão de pessoas LGBTQIA+;
- g) a compreensão da importância do exercício supervisivo como desconstrutor de (pre)conceitos, estereótipos e da retórica da “ideologia de género” e anti-“ideologia de género”;
- h) a importância da compreensão e reflexão sobre a prática da utilização de expressões não excludentes e de não cisheteronormativas;
- i) a compreensão da articulação entre currículo inclusivo, democratização do ensino e diversidade da pessoa humana;
- j) a identificação, conhecimento e compreensão de estratégias pedagógicas abordadas da sexualidade humana, com foco nas dimensões sociológica, cultural e histórica da sexualidade humana;
- k) a identificação, mapeadamente, do *modus faciendi/operandi* do *bullying* LGBTQIA+ na escola secundária em análise;
- l) a identificação de estratégias reflexivas (autoscópicas) desconstructoras do *bullying* LGBTQIA+ fóbico;
- m) a identificação de cenários curriculares, intra(inter) institucionalmente, dinamizadores de questões LGBTQIA+ e das temáticas da OIE;
- n) a compreensão da importância da realização de exercícios supervisivos *inter pares*, na promoção, sensibilização, desperiferização e personalização na promoção e aplicação de

- abordagens, práticas e estratégias pedagógicas anti-*bullying* e de visibilidade, afirmatividade e representatividade positivas LGBTQIA+;
- o) a compreensão e o conhecimento da eussocialidade existente entre a literatura LGBTQIA+, a Cidadania e Desenvolvimento inter(intra) pessoal e social, interseccionalidade e democratização do ensino;
 - p) a compreensão e consciencialização da prática docente como (trans)(in)formadora e inclusiva das temáticas da OIEC;
 - q) o conhecimento da flexibilidade e inovação curriculares como dinamizadoras de inclusão de pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário;
 - r) consciencialização do reflexionar, compreender e perceber, através da autoscopia, da importância do exercício supervisiivo pedagógico, como dinamizador de inclusão de pessoas LGBTQIA+, em contexto de ensino secundário.

Seguidamente, ainda nesta segunda fase, fizemos a categorização e priorização de unidades de análise, para sustentar as unidades de registo e, posteriormente, a validação das categorias através da nossa sustentabilidade teórica (Costa, 2020).

Finalmente, a terceira fase, materializada na inferência e a interpretação dos dados.

Os tópicos orientadores do guião orientativo das entrevistas semi-direccionadas são facultados em anexo (Anexo VI), assim como Tabela das unidades de discursos dos docentes Supervisores/Coordenadores de Departamento (Anexo VII) e a Tabela das unidades de discurso dos docentes não Supervisores/Coordenadores de Departamento (Anexo VIII).

4.7. Preocupações/Questões e Cuidados Éticos

Demos atenção ética e deontológica, observando os princípios do Código de Conduta Ética em Investigação da Universidade Aberta, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia - Regulamento n.º 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 - aplicável desde 25 de maio de 2018. E ainda da Carta Ética (SPCE, 2020, p. 62), na relação estabelecida com os participantes do estudo, onde, imperativamente,

... o documento apresenta orientações sobre procedimentos de Consentimento Informado, Confidencialidade/Privacidade, Divulgação de Informação, Desistência de Participação, Benefícios e Respeito pela Integridade, segundo o princípio de que todas as pessoas que, de forma directa ou indirecta, estão envolvidas no processo de investigação, deverão ser respeitadas na sua condição de seres humanos únicos, inseridos em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelecem relações de interdependência.

Estas orientações foram os pilares de toda a investigação e estudo a apresentar, pois são “verdadeiramente, um impulso à dignificação e valorização da comunidade científica portuguesa” (Baptista, 2018, p. 64). Baptista (Idem) informa-nos, com razão, que

... o *ethos* educacional e a sua aplicabilidade é, pois, determinante, para “a qualificação e credibilização das práticas de investigação e...[para] afirmar uma cultura científica que seja, efectivamente, pautada por padrões elevados de exigência e excelência.

Para Nunes (2013, p. 5), entre os requisitos básicos a considerar na avaliação ética de um projeto de investigação situam-se a “sustentabilidade, exequibilidade e pertinência do estudo, a validade científica, a seleção da população em estudo, a relação risco-benefício, a revisão ética independente” e a garantia já supracitada dos direitos dos participantes. Especificamente, o consentimento informado, esclarecido e livre, assim como a confidencialidade e proteção dos dados, materializada no formulário de consentimento obtido por escrito e anexado no nosso trabalho investigativo. Em qualquer fase do estudo, o investigador tem o compromisso de fornecer toda e qualquer informação solicitada ex-ante, durante e ex-post, que lhe seja solicitada. Tendo presente que “inquirir por questionário ou entrevista docentes no seu contexto de trabalho, exige autorização institucional, pela natureza dos dados” (Nunes, 2013, p. 14), solicitámos autorização ao Director do Agrupamento de Escolas para a nossa investigação na escola secundária. Tal autorização foi imediatamente facultada via e-mail (Anexo IX), depois via chamada telefónica e reiterada presencialmente.

A presente investigação foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética do LE@D, da Universidade Aberta, que disponibilizamos no Anexo IX.

Começamos por esclarecer os professores contactados que o principal desiderato da investigação é a produção de uma dissertação de mestrado intitulada "O exercício da supervisão pedagógica como dinamizador da inclusão de pessoas LGBTQIA+". Os nossos respondentes foram então informados que todos os dados recolhidos no âmbito da investigação seriam armazenados e mantidos de forma segura até ao final da investigação, após o que foram destruídos. Informamos ainda da garantia de anonimato dos respondentes que asseguramos através da codificação (já descrita a cima). Ainda que não tivéssemos solicitado ou registado quaisquer dados de identificação, tivemos o cuidado de assegurar a anonimização de toda a informação constante das entrevistas que pudesse conter elementos de identificação ou que a facilitassem.

O respeito pela participação informada e voluntária foi assegurada através da assinatura do consentimento livre e esclarecido por cada um dos participantes (o modelo encontra-se disponível no Anexo X). A confidencialidade foi garantida explicitando que os dados são única e exclusivamente utilizados no âmbito do presente estudo. Foi ainda assegurado que as entrevistas seriam feitas em ambiente de privacidade. Finalmente, clarificamos que os resultados do presente estudo seriam divulgados, através da sua publicação em revistas científicas e apresentação em encontros científicos como, por exemplo, conferências, colóquios, ou seminários.

Resultados e Análises: Supervisão Pedagógica e Inclusão das pessoas LGBTQIA+

Capítulo 5 -Apresentação e Análise dos Resultados: documentos estruturantes do AE

Compreender, perceber e interpretar, inferencialmente, de que forma(s) o exercício da supervisão contribui para a dinamização de práticas e políticas inclusivas, com particularização na inclusão de pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, num agrupamento de Escolas da Zona Centro de Portugal, foi o nosso primeiro objectivo ao comunicar com a documentação estruturante do Agrupamento de Escolas seleccionado. Importava-nos conhecer se se verifica a reconceptualização da Educação Inclusiva e de que forma(s) a mesma se materializa de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018e Decreto-Lei n.º 55/2028. Pretendemos, pois, compreender e perspectivar a reconceptualização de Educação Inclusiva LGBTQIA+ no AE, já materializada pelo DL n.º 51/2012, de 5 de setembro, que habilita o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, principalmente o exposto neste último no seu 7.º Artigo, número 1, alínea a), onde lemos

O aluno tem direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.

O material colectado para materializar o enquadramento e contextualização teórica efectuados direccionavam, de forma significativa, a Educação Inclusiva como uma modalidade quase da exclusiva responsabilidade dos docentes de Educação Especial. A nossa revisão da literatura das políticas públicas e documentos orientadores a nível nacional (as do AE seleccionado e as governamentais) e internacional foram imperativas para o nosso estudo. A grelha de análise documental, que apresenta a análise de conteúdo realizada e interpretada, é disponibilizada em anexo (Anexo IX). Aqui encontramos os marcadores do estudo, as unidades contextuais e as unidades de registos seleccionados.

Verificámos que, até aos DL n.º 51/2012, DL n.º 54/2018 e DL n.º 55/2018, principalmente, a consciencialização do fazer inclusão era predominante ou quase exclusivamente só mesmo

direccionada para as necessidades educativas especiais (NEE), como já referimos. Consideramos que, até esse momento, outras temáticas, outras inclusões, foram subvalorizadas ou mesmo invisibilizadas como não-questões, particularmente a inclusão de pessoas LGBTQIA+, o nosso objecto de estudo (Santos, 2019, 2020, 2024). Sinalizámos um número diminuto, fragmentário mesmo, de autores que interseccionam e colocam em diálogo a inclusão e uma multiplicidade de temáticas que podem estar inter-relacionadas. Neste sentido, nominámos 1995, 2009, 2012 e 2018 como os anos ou os marcos Q (*Queering*) no currículo escolar português e mesmo no europeu. Tal não implica desvalorizar os subsídios de anos anteriores ou mesmo contemporâneos (a saber os já supramencionados DL n.º 3/84, DL n.º 259/2000, P. n.º 196-A/2010, DL n.º 38/2018). O ano de 2009 é particularmente importante pela publicação da 1.ª versão das orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade publicadas pela UNESCO, em parceria com o UNAIDS Secretariat, o UNFPA, o UNICEF, ONU Mulheres e a OMS (Noletto et al., 2019, p. 14). Também a nível nacional o DL n.º 60/2009 define a obrigatoriedade da educação em saúde e sexualidade nos estabelecimentos do ensino básico, secundário, profissional e profissionalizante.

Pretendemos, agora, compreender se a reconceptualização de educação inclusiva, sustentada pelos diplomas e normativos legais supracitados, infirma a educação inclusiva ainda como uma modalidade da exclusiva responsabilidade dos docentes de Educação Especial. A nossa revisão das políticas públicas e documentos orientadores a nível nacional (as do AE seleccionado, por exemplo) e internacional são imperativas. Em anexo apresentamos os indicadores e unidades de registo dos documentos estruturantes do AE utilizados, que discutimos a seguir (Anexo XII).

5.1. Supervisão e inclusão nos documentos estruturantes do Agrupamento: pontos positivos

Efectuada a nossa análise (crítica) dos documentos estruturantes do AE correspondentes ao período lectivo 2024-2028, utilizámos os indicadores identificados e colectados e procedemos ao recorte das unidades de contexto e das unidades de registo, que foram imperativas para a interpretação, compreensão e materialização das nossas inferências, considerando sempre o confronto com o nosso enquadramento conceptual (Anexo IX). Verificamos, no nosso estudo, que cada conceito/contexto recortado, pode materializar-se em mais do que um indicador, o que merece

referência. A título de exemplo, Educação para a Cidadania ou Cidadania, Supervisão Pedagógica ou modelo(s) de Supervisão Pedagógica, reconceptualização(ões) para a(s) pluralidade(s) ou diversidade(s). Esta pluralidade foi respeitada numa primeira análise e, posteriormente, refinada na interpretação e discussão.

Verificamos que o AE, na sua resposta à heterogeneidade e diversidade das necessidades de todos os alunos, se ajusta através da adopção de processos de ensino, metodologias activas e estratégias inovadoras, cujos desideratos primeiros são garantir “que todos os alunos possam aprender, desenvolver-se e participar ativamente na comunidade educativa” (PEE, 2024, p. 12).

O AE comunica-nos, através da documentação que o estrutura, que “consciencializar os alunos da importância do seu papel como agentes promotores de qualidade” é um qualificador decisivo para a “humanização do contexto escolar e a efetiva promoção de uma educação inclusiva” (PEE, Ibidem, p. 22; RI, Art. 44º, 2 b), p. 20). Esta linha encontra-se alicerçada na educação universal, personalização, não discriminação, o respeito pela diferença e o diálogo com a outridade e a multiculturalidade.

Um aspecto que consideramos extremamente positivo, que aparece referenciado no QEI 2024 do AE (p. 6-7), é a importância da (in)formação como “dinamizador de uma democratização do ensino, pautada pelo exercício da cidadania activa, participativa, consciente, ética, urbanizada, empática, inclusiva, solidária e crítica, cujo eixo é “potenciar o respeito pela diferença” e, principalmente, pela diversidade humana”. Ou seja, evidenciamos a importância que o AE coloca no “Aprender a “viver juntos”” (EECE, p. 2) e solicita ao corpo docente do Agrupamento o “desenvolvimento de uma cidadania participativa, [axiada na/pela] formação integral dos alunos, ... apoiando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade” (RI, Arts. 127; 138, pp. 58-60).

O Agrupamento, principalmente no seu PEE (2024, p. 13-14), embrionariamente socializa com a interseccionalidade e a consciencialização da sua importância, ao considerar o número crescente de alunos “estrangeiros” e, por extensão, os diferentes sistemas de ensino intrínsecos aos mesmos. Evidencia, considerando os aspectos supracitados, a importância da “interculturalidade” (PAA, p. 159) e da praticidade da “diferenciação pedagógica” (EMAEI (RI), p. 6).

A formação inicial, continuada e actualizada dos docentes sobre a “importância do seu papel na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, especificamente na diferenciação pedagógica” (QEI, 2024, p. 12), aparece como determinante para o “(...) desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual(...)” (RI, Art. 183º, n. 1, p. 80). É um *topós* que a literatura sublinha assiduamente e assinalamos a importância do mesmo no nosso enquadramento teórico e conceptualizado.

Em contexto de exercício de supervisão pedagógica, o AE agencia a articulação, genésica do trabalho colabora(cooperativo), entre a coordenação educativa e a supervisão pedagógica e dinamiza a prática reflexiva como promotor e reforço das “boas práticas” dinamizadoras de “medidas de suporte à aprendizagem e inclusão” (RI, Art. 49º, n.º 8). É um dos aspectos que consideramos mais produtivos e construtivos, sinalizado na documentação estruturadora do AE seleccionado. O fazer a diferenciação pedagógica, a personalização alumnocentrada, que coloca o aluno como actor protagónico, a reflexividade sobre o trabalho educativo (individual ou colectivamente), o trabalho colaborativo *inter pares* e inter ciclos, subsidiados pela cultura de colaboração e colegialidade (a dimensão colabora(coopera)tiva e dialógica) do exercício supervisiivo pedagógico, são, na nossa óptica, dinamizadores e fazedores de sensibilização para a inclusão. Evidenciamos, principalmente, o *feedback* orientativo *inter pares*, que por si só actua como um aliado agenciador e potencializador da inclusividade LGBTQIA+. Trata-se de um aspecto que consideramos imperativo e que se verifica expreso na documentação do AE, onde também aparece mapeada a adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os alunos, tendo como suporte a dimensão (in)formativa, colabora (coopera)tiva, informativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa da SvP (PEE, pp. 12-24).

Outro ponto que merece destaque, é a “Promoção da corresponsabilidade entre os pares “ (AE, p. 16), cujo desiderato primeiro é promover a “reflexão pessoal e profissional(...) da comunidade educativa” (PI, p. 13). O AE objectiva, assim, a construção de “... estratégias de colaboração e de parceria, inovadoras e transformadoras” (PI, p. 3), que possam “incrementar hábitos dialógicos de *feedback* orientativo *inter pares*” (PI, pp. 17-18), e “ações de formação/reflexão” (PAA, p. 75), direccionadas “partilha de boas práticas pedagógicas” (PI, p. 18).

O documento do AE estudado que nos comunicou a consciencialização de uma (re)conceptualização de inclusão universalizada, democrática, sócrática, interseccionada e não categorizada foi o Questionário de Educação Inclusiva EMAEI 2024. Apesar das limitações e insuficiências sinalizadas no AE, na prática, identifica as áreas a visitar e ressignificar. O objectivo do documento supramencionado foi garantir a aplicabilidade dos princípios orientadores da educação inclusiva no contexto do AE, considerando indicadores e questões intrínsecas à inclusão. A aplicabilidade, a que nos referimos, materializa-se nas pessoas docentes respondentes do inquérito através da consciência, em 80,5% das mesmas, de dimensões tão importantes como educação universal, a equidade, a inclusão, a personalização alumnocentrada, a auto-determinação, o envolvimento activo e consciencioso dos educadores e a interferência mínima na escola como instituição autonomizada (Questionário Educação Inclusiva 2023/24 EMAEI, p. 2). As pessoas docentes, reiteramos e o questionário subscreve, são os agentes activos (trans)formadores e (in)formadores da democratização do ensino e da diversidade humana. São igualmente as pessoas desconstrutoras de estereótipos, contextos discriminativos, preconceituosos e desinvisibilizadores das “não questões”, temáticas imperativas numa escola materializada para todos, com todos de todos e para todos (Ibidem, pp. 5-8). O Questionário EMAEI: Educação Inclusiva 2014 (alicerçado nos decretos-lei 54 e 55 de 2018) demonstrou, como supracitámos, que uma significativa parte das pessoas docentes inquiridas reconhecem a (re)conceptualização contemporânea de inclusão e infirmam que (a inclusão) é “uma modalidade da exclusiva e inteira responsabilidade dos docentes de educação especial” (QEI-EMAEI, 2024, p. 5). Ou seja, uma média de 80,5% dos 151 respondentes (que representa 77 elementos do corpo docente do AE) acreditam e defendem que “a educação inclusiva deve ser um esforço colectivo de todos os agentes educativos e não apenas dos docentes de educação especial” (Ibidem, pp. 5-6). Constatamos assim, que a comunidade docente (a esmagadora maioria da mesma) eussocializa com o(s) interseccionismo(s), a(s) inclusão(ões) e a(s) pluralidade(s)/diversidade(s), como os três pilares maiores da democratização da educação. Deste modo, a educação inclusiva e a educação de qualidade, alumnocentradas, são e estão inter-relacionadas (QEI-EMAI, p. 5). O Questionário em referência mostra-nos que 62% da comunidade docente é leitora e consultora assídua dos DL 54/55 de 2018, comumente designados diplomas da Educação Inclusiva (QEI-EMAI, p. 6). Importante também é o art. 8.º (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão), dos Procedimentos internos do EMAEI do AE, que “mobiliza a

aplicação para TODOS os alunos, (...) a promoção da participação e da melhoria das aprendizagens, assim como do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção pessoal”. (p. 6).

Verificamos na documentação analisada, que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão, dinamiza acções promotoras de apoio e sensibilização direccionadas para a acção inclusiva (PEE, p. 12). O AE, e este é um aspecto que consideramos significativo, caracteriza-se pela “consciência generalizada entre os docentes sobre a importância (...) da abordagem colaborativa necessária para educação inclusiva” (PEE, p. 14). Outro ponto forte apontado pela EMAEI do Agrupamento é a “(...)diversidade de projetos e atividades de enriquecimento curricular e extracurricular, promotoras de uma “educação global” (PEE, p. 15). Também verificamos a dinamização dos docentes para/na promoção de uma “inclusão socioeducativa” (PEE, Ibidem), que espera o fortalecimento da parceria entre

... a escola, famílias, representantes das diferentes comunidades culturais, (...), parcerias com organizações comunitárias, ONG e serviços de apoio para fornecer recurso e assistência adicional a alunos(...), com o objetivo de oferecer atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular inclusivas (PEE, pp. 19-20)

O PEE 2024-2028 do AE (p.23; 26), admite também a importância de “formações regulares” e “workshops, palestras ou atividades em parceria com outras entidades, públicas ou privadas, nacionais e internacionais [, com o desiderato de uma] interacção activa, cidadânica, inclusiva e democrática entre a escola e a comunidade” (RI, Art. 46, j), p. 22). Dinamizar inclusão, inter e intra-institucionalmente exige, na leitura da documentação do AE o “Incrementar hábitos de trabalho colaborativo entre e inter ciclos e cultivar a supervisão pedagógica, materializadas na realização de “práticas de monitorização regular” (AE, pp. 14-15), “atividades e projetos de apoio à inclusão com instituições locais e regionais” (AE, p. 18) e “workshops e palestras em parceria com outras entidades públicas ou privadas” (AE, p. 22), como já referido.

Verificamos também, na documentação analisada, a consciencialização pelo AE da importância da “cooperação e da partilha” (PI, p. 7; EMAEI-QEI, 2024, p. 6; 14) e da “cooperação e da abertura à comunidade” (PI, Ibidem; RI, Art.44º, c), p. 20; PEE, p. 13; PI, p. 18). Constatamos, ainda, a continuada referência aos DL nº 54 e nº 55, do ano 2018, principalmente os arts. 11.º e 12.º do primeiro, e o artigo 21.º do segundo, que informam da importância de valorizar a educação centrada no aluno, a equidade, a não discriminação no acesso ao currículo e o reforço da

(in)formação sobre a educação inclusiva na prática, como potencializadores de mudança, onde o aluno actua como “o produtor e o interventor social” (PEE, p. 10; RI, Art. 44, b), p. 16; QEI-EMAEI, pp. 6, 7, 10; EECE, p. 4).

Outro ponto evidenciado na documentação seleccionada, é a obrigatoriedade educativa de eussocializar com respeito, correcção, empatia e humanização com a(s) sexualidade(s), onde o aluno e o docente não podem, em circunstância alguma, discriminar, silenciar ou extinguir o outro, em razão da sua orientação sexual ou identidade de género, axiada nos valores de dignidade, respeito, equidade, e diversidade na igualdade (RI, Art.99º, 1º a), p. 44; RI, Art.102, 1a), p. 7; PEE, p. 23; AE, p. 18).

Embora só tenhamos tido acesso ao Referencial de Avaliação pedagógica e classificação 2024/2025, após a análise da documentação recolhida, consideramos relevante destacar que na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, 30% do material leccionado é direccionado para a interculturalidade, direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade, media e saúde) e 40% direccionado para o relacionamento interpessoal. Sinalizamos, deste modo, o direccionamento do AE para uma consciência activa sobre “a importância do respeito por todos os intervenientes e as sua(s) diversidade(s)” (Referencial de Avaliação 2024/2025, P. 18)

5.2. Supervisão e inclusão nos documentos estruturantes do Agrupamento: pontos considerados menos positivos

Primeiro, questionamos, quais os critérios e o contexto que o AE utiliza, quando menciona

Devido à escassez de recursos humanos para as crianças do DL n.º 54, os professores têm que acabar por ter de assegurar esses constrangimentos, reforçando o apoio e promovendo atividades diferenciadas, muitas vezes prejudicando os melhores alunos, devido ao tempo que é necessário disponibilizar para os alunos com maiores dificuldades. (QEI-EMAI 2024, p. 22)

Estamos na presença de contexto de categorização e não universalização, o que é um ponto que consideramos negativo, pois traduz obsoletização do currículo do AE e desfasamento do mesmo com os estruturativos publicados em e no *post* 2018.

O diagnóstico SWOT do Projecto Educativo dos anos pretéritos, principalmente os de 2022-2024, o relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), e direccionados para a temática objectivada pelo nosso produto, a inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, na perspectiva de coordenadores e docentes, constata um corpo docente cuja média de idades são os 55. Não sendo uma questão de discriminação por idade, que não pretendemos, evidencia, como assinalado na documentação e assumido pela Direcção do AE, o motivo da temática da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais (OIEC) “olhadas” como uma “não questão”, silenciadas ou mesmo obliteradas, como nos foi informado por respondentes ao nosso trabalho (PEE 2024/2028, p. 14). O AE reconhece, também, o impacto das famílias multi-problemáticas no agenciamento dos “princípios orientadores da educação inclusiva” (PEE, p. 17), assim como a insuficiente capacidade de resposta aos alunos e famílias “cuja língua materna não é o português, o que dificulta a comunicação” (PEE, p. 18). Verificamos que a prática pedagógica reflexiva, na Tabela SWOT supramencionada, foi sinalizada como ainda fragmentária no AE pela actual Direcção (PEE, p. 22)

Verificamos no Referencial de Avaliação Pedagógica e Classificação 2024/2025, nos domínios essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, a inexistência de concepções tão importantes como sexualidade(s), sexualidade biológica, intersexualidade(s), identidade de género, papel de género, expectativa de género, identidade de orientação sexual, cisheteronormatividade e, principalmente, temáticas das OIEC, população LGBTQIA+, LGBTQIA+fobia e práticas pedagógicas (trans)formadoras e (in)formadoras que a inviabilizam. Inferimos que a (homo)afectividade e outras sexualidades invisibilizadas e silenciadas impositivamente como uma “não questão” possa, em parte significativa, corresponder ao que Santos et al. (2020) designa como marginalização/periferização, hiper-humanização e privatização e o “medo de ser homossexualizado” (Santos, 2019, 2020). O medo de “homossexualizar” (e o “ser homossexualizado”), axiado a uma perspectiva bionológica, binarista e cisgenderista, parece-nos visível nos aspetos referidos, bem como no facto dos termos orientação sexual e identidade de género do aprendente aparecerem referidos apenas duas vezes no Regulamento Interno do

Agrupamento (RI, Art. 99, 1 a), p. 44; Art. 102, 1 a), p. 47). Reforçamos que são as nossas inferências pela negativa, tendo como suporte e subsídio a documentação disponibilizada. O aspecto que consideramos mais negativo é o facto da conceptualização de inclusão. Embora nos documentos apareça com o sustentáculo nos DL nº 54 e nº 55 do ano 2018, continua (quase) exclusivizada às PCDs (PEE, Art. 44º, p. 20). Evidenciamos, contudo, que o Plano de Estratégia de Educação para a Cidadania do AE convida a reflectir sobre “O Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, onde lemos (p. 2)

... a missão da escola assume(...) aprender a cidadania democrática. (...) uma cultura escolar onde o aluno vai experimentar respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações e de ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum(...) que sabe respeitar a diversidade humana e cultural, que sabe agir de acordo com os princípios dos direitos humanos(...) capaz de negociar soluções em prol da solidariedade e da convivência com a diferença. (...) Aprender a “viver juntos”, aprender a promover uma “sã convivência cidadã” (...) para a participação ativa na sociedade.

A partir daqui, inferimos que o AE assume a (re)conceptualização de inclusão como universalmente imperativa, mas (com base nos documentos estruturantes e das afirmações dos docentes respondentes), as NEEs, a Educação Especial, é a protagonista major do processo inclusivo do AE, pois é a primeira observável sensorialmente, mensurável, quantificável, dimensionalizada e possível de numerificação. Consideramos, e as Ciências Sociais e Humanas assim nos consciencializam, que mensurar e quantificar a pessoa humana é extremamente complexo, interpretativo e subjectivo e, quiçá, um trabalho de Sísifo, considerando a heterogeneidade/pluralidade/diversidade dos seres humanos (Carta Ética, 2020, Tuckman, 2002).

O Questionário Educação Inclusiva, aplicado a docentes no ano lectivo de 2024, pela Equipa de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), materializado em consequência da actividade inspectiva à acção da EMAEI do AE realizada pela Inspeção-Geral da Educação e da Ciência nos anos lectivos de 2021-2022 e 2022 e 2023, foi determinante na consciencialização da inclusão no AE através dos seus 6 referentes, 10 indicadores e 18 questões. O Questionário mostra que a “frequência de ações de formação sobre educação inclusiva e o acesso a outras informações sobre o tema(...) apresentaram uma concordância inferior a 50%” (EMAEI-QEI, 2024, p. 6). Concretamente os

valores não ultrapassam em ambos os casos os 30%. A própria EMAEI, no documento em referência, admite a “importância de reforçar a (in)formação sobre a educação inclusiva (...) e promover...a implementação de práticas mais alinhadas com os valores da educação inclusiva”. (EMAEI-QEI, 2024, p. 7).

Consciencializar sobre os princípios constitucionais da igualdade e não discriminação (em razão das OIEC em todas as suas dimensões), focada na inclusão como processo de integração sócio-educativo direccionada para o desenvolvimento da identidade sexual e de género positivo nas escolas é, no nosso entendimento, uma insuficiência consideravelmente significativa. Inferimos que o “*don't ask, don't tell*” se aplica, de forma mais ou menos intencionalizada, no AE em estudo. Quando verificamos o referente 2 do Questionário, consideramos preocupante verificar que menos de 17% das pessoas docentes considera a existência de uma pessoa psicóloga e de uma pessoa assistente social um recurso humano excepcionalmente raro. A preocupação resulta sobretudo de verificarmos, na realidade educativa e nos documentos estruturantes do AE, o número crescente de alunos da Educação Especial e de alunos cuja língua materna não é o português, alunos multi-problemáticos e alunos inseridos em famílias multi-problemáticas (PEE, 2024-2028, pp. 13-14).

Face ao exposto, é visível a sinonímia entre Educação Especial e Educação Inclusiva (EMAEI-QEI, 2024, p. 7). Um aspecto que destacamos foi o facto de cerca de 18% das pessoas docentes afirmarem que no AE os critérios de educação inclusiva existentes apenas consideram os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com dificuldades de aprendizagem, o que é verificável no *corpus* dos documentos estruturantes seleccionados e analisados (Ibidem, p. 9). embora se trate de um valor percentual pequeno, não deixa de ser significativo (27 docentes), considerando o número de respondentes ao questionário, de 151 pessoas docentes. Verificamos no mesmo documento, que unicamente 29% das pessoas docentes utiliza, prioritariamente, o sistema de suporte de abordagem multinivelada, que é “utilizada para fornecer diferentes níveis de intervenção educacional, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos e melhorando o processo de ensino-aprendizagem” na temática da inclusividade” (EMAEI-QEI 2024, p. 10). O AE justifica esta insuficiente adopção do instrumento avaliativo pela “falta de formação adequada para docentes, resistência a mudanças nos métodos tradicionais, (...) desconhecimento sobre a operacionalização do Decreto-lei n.º 55/2018, ou limitações de recursos e apoio institucional”. (Ibidem, pp. 10-11). Neste item, introduzimos a perspectiva de Mantoan (2015, p. 81), que

considera o docente protagonista da Educação Inclusiva um docente que continuamente e assiduamente se revisita, ressignifica, reactualiza e redesenha práticas pedagógicas divorciadas do contexto excludente do nosso ensino tradicionalizado, o que não abona em benefício do AE do nosso estudo.

Significativo também é verificarmos que, 27% dos docentes inquiridos defende que a comunidade docente não está adequadamente preparada para implementar práticas inclusivas eficazes e que 29% defende que os professores não têm preparação para leccionar grupos heterogéneos, não estão devidamente qualificados para integrar a diversidade e capacitados para interagir/leccionar com alunos em ambientes inclusivos (Ibidem, p. 16). Ou seja, mais de 70% considera que a comunidade docente tem boa preparação para a implementação de práticas inclusivas eficazes, o que é bastante positivo, mas uma percentagem superior a 25%, no posicionamento oposto, embora consideravelmente pequena, não deixa de ter a sua significação.

Verificamos, ainda, no quesito de insuficiências do Agrupamento, que unicamente 25% dos entrevistados menciona a existência de formação inclusiva interna (jogos, workshops, análises e debates, por exemplo) para o pessoal docente- E é evidenciado por 38% dos respondentes que o exercício da supervisão pedagógica é insuficiente nesta área. Isto, ainda que o Agrupamento assuma (pelo menos teoricamente) que os valores e os princípios inclusivos estejam interiorizados na comunidade educativa (Ibidem, p. 17). Neste ponto, inferimos a insuficiente e fragmentária estratégia de diálogo construtivo e feedback orientativo, nucleares para uma supervisão pedagógica integrativa e regida pela cultura de colabora(coopera)ção e colegialidade, direccionada para a reflexão da, na e sobre a acção promovendo que todos “falem a mesma língua” na comunidade educativa.

Verificamos, pela negativa ainda, que 4% dos inquiridos do QEI-EMAEI 2024 afirma desconhecimento do processo de planeamento e avaliação dos alunos no âmbito da educação inclusiva. O nosso indicador “linguagem inclusiva como dinamizador de educação inclusiva” universalizada e não categorizada é inexistente na documentação estruturante do AE estudado, assim como a articulação com associações e criação de grupos inter e intra-escola LGBTQIA+. É, pois, evidente a não consciencialização da periculosidade de expressões excludentes, androcêntricas e cisgenderistas e a não articulação dialógica com organizações e associações governamentais e não governamentais LGBTQIA+.

Sumariamente, na nossa análise categorial de conteúdo, verificamos

- 1) o AE, na documentação estruturante analisada, continuar a trabalhar a inclusão (quase) única e exclusivamente como sinonimia de apoio para a minimização do capacitismo e o suporte a alunos sinalizados com funcionalidade diversificada, as PCDs; utiliza como suporte sustentativo os DL n.º 54 e n.º 55/2018, que reconceptualizam, descategorizam e universalizam a inclusão, não a resumindo meramente à Educação/Ensino Especial;
- 2) o Questionário EMAEI 2024 sobre Educação Inclusiva, efectuado a pessoas docentes mostra, percentualmente, que os professores estão conscientes que a inclusão não se resume a dialogar com os “capacitismos” e as categorizações, mas que todo o corpo docente é o actor activo e primeiro no processo. Ou seja, “77% dos inquiridos acreditam que a educação inclusiva deve ser um esforço coletivo de todos os agentes educativos, e não apenas dos docentes de educação especial” (EMAEI: Questionário Educação Inclusiva 2024); É um dos pontos surpreendentes, pois eussocializa com o enquadramento teórico sobre a educação como um *modus* de descategorizar para universalizar;
- 3) o relatório do Questionário EMAEI, 91% dos docentes consideram que um clima escolar colabora(coopera)tivo na relação docente-aprendente é agenciador da “igualdade de oportunidades e sucesso de todos os alunos”, o que inferimos, dinamiza a inclusividade LGBTQIA+;
- 4) o artigo 44.º do PEE do AE, titulado “Competências dos docentes de Educação Especial”, mesmo não explicitando “Educação Inclusiva” e ainda direccionado pela/para a categorização, como supramencionámos, subsidia-se do Decreto-lei n.º 54/2018 e afirma a “... garantia da inclusão de todos os alunos, criando condições para o desenvolvimento e formação integral dos mesmos, adequando os processos de ensino às suas especificidades, potencialidades e condições individuais, em conformidade com o Decreto- Lei n.º 54/2018

de 6 de julho”. A questão é se o “todos os alunos” se refere a “todos” os alunos enquadrados na “Educação Especial”.

Quanto às áreas deficitárias, insuficientes e/ou fragmentárias nos documentos estruturantes do AE, considerámos a necessidade da inclusão de políticas e práticas pedagógicas explicitamente direccionadas para as questões da Orientação, Identidade, Expressão, Expectativa, Papel de Género, Identidade da Orientação Sexual e Características Sexuais (especificamente a(s) Intersexualidade(s)) e a inclusão de temáticas e referências LGBTQIA+ no currículo e nos manuais escolares, particularmente na literatura, nos workshops, nos PAAs e na cinematografia. Importante também desconstruir a génese da homofobia, heterossexismo, lesbifobia, bifobia, transfobia e cisheteronormatividade genderistas através da formação activa, contínua, resignificativa e actualizada dos profissionais docentes e consciencializar democratica e educativamente a comunidade sobre a importância da Educação Sexual, assente em paradigmas de pluralidade, diversidade, interseccionalidade e inclusividade (Santos, 2022, 20-25).

Capítulo 6. Discussão e Análise dos Resultados das Entrevistas

6.1. Resultados Inferidos da Análise Crítica do Discurso (ACD)

A nossa proposta de Análise Crítica do Discurso dos docentes entrevistados obedece, com alterações não significativas, aos tópicos orientadores de entrevistas (Anexo VI). A semi-directividade da entrevista, considerada a sua quase informalidade, evidentemente, não permite uma linha de diálogo com conceptualização(ões) rígida(s) e radicada(s) na estaticidade. Conscientes que a ACD interage com discursos hegemónicos, currículos etnocêntricos, monoculturalizados e, principlamente, cishteronormativizados, utilizamos a mesma não como um artefacto meramente descritivo, mas propositivo, formativo, informativo e, principalmente, transformativo (Leite, 2003).

Face ao exposto, direccionámo-nos para dialogar com conceitos como a invisibilização, tabuização, periferização versus centralização e a problematização do “(não-) lugar” das temáticas da OIEC. Estes *tópoi* e a sua abordagem reforçam e reiteram a dimensão crítica do nosso trabalho e denunciam relações de exclusão, periferização/marginalização, silenciamento e invisibilidade sociais. Neste contexto, lembramos os seguinte pontos críticos de análise no discurso que identificamos a partir das entrevistas das pessoas entrevistadas:

- Auto-conhecimento e auto-avaliação de competências, orientações e práticas no do exercício superviso na inclusão LGBTQIA+, num AE da Zona Centro de Portugal;
- Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa da supervisão pedagógica;
- Autoscopia/Socratização como prática supervisiva de (re)construir a realidade educativa.

Por razões analíticas e de organização, cada um destes pontos será desenvolvido, primeiro na perspectiva das pessoas docentes coordenadoras e, a seguir, na perspectiva das pessoas docentes sem cargos de coordenação.

Temas analisados

Auto-conhecimento e auto-avaliação de competências, orientações e práticas no exercício supervisiivo na inclusão LGBTQIA+, num AE da Zona Centro de Portugal, na perspectiva das docentes coordenadoras

“São os mesmos Salazares de outros tempos, (...) tão só e unicamente travestidos com outros nomes. Falamos dos Messianismos. O Salvador [que dizia que] vem limpar Portugal, agora diz que vai salvar Portugal. (...) Eu estou muito triste. Eu estou muito assustada” (EC01)

“Estão a tentar e querem acabar com [a] Cidadania e, honestamente, espero que isso não aconteça e olhe, depois do dia de ontem [dia das eleições legislativas de 18 de Maio de 2025], não sei o que é que vai acontecer, mas estou extremamente preocupada e assustada. (...) Estamos a começar a regredir, infelizmente. E não estamos a ver qualquer mudança pela positiva, muito pelo contrário” (EC02)

Introduzimos a análise com excertos significativos das docentes coordenadoras respondentes, demonstrativos da preocupação das mesmas com a hegemonização do discurso do espectro político, que se começam a materializar no currículo educativo de Portugal, mas pela negativa. Este desassossego foi verificado durante todo o processo da entrevista e mesmo no período de pré-preparação da mesma, em conversa informal.

O discurso das entrevistadas coordenadoras perspectiva e compreende como e de que forma o exercício supervisiivo, aplicado na *práxis* educativa, pode ir muito mais além do formar e supervisionar docentes, e ser mais um actuante da/na/para a consciencialização de uma educação inclusiva. A EC01 afirma-nos, consciente da multiplicidade personológica e heterogeneidade do corpo docente, quando colocados em diálogo com a inclusividade particularizada nas questões da OIEC que, primeiramente

“... [dialogar] com as temáticas é um desconstruir de ambos os lados [docentes e não docentes] (...), a Escola é para todos e é de todos, permite todos e tem o dever de chegar a todos. (...), há várias estratégias, há várias dinâmicas, que se podem desenvolver, mesmo como a própria noção de grupo, da aceitação, da consciência do plural(...). O foco é não numerificar ninguém”.

A EC02, solicitada sobre o mesmo contexto, afirma que Portugal “ainda não fez o *coming out*. (...)”. Ou seja, há “indisponibilidade [e impreparação] em colaborar com o tema [a temática das OIEC]”. A adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os alunos, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa, transformativa, formativa e integrativa da SvP são dimensões importantes sinalizadas pelas E01 e a EC02

“... uma colaboração intra e, principalmente, inter-institucional, com associações LGBTQIA+ (ILGA Portugal, Opus Diversidades, outras), (...) faria todo o sentido. (...) O Mundo é multifacetado, multiculturalizado, plurissexualizado, com inúmeras cores, com inúmeros gostos e preferências. O Mundo é diversificado. (...) O foco não é numerificar ninguém (EC01)”;

“Há muito pouco tempo formal para trabalhar o tema. (...) a inclusão e a supervisão estão mesmo só direccionadas , na prática, única e exclusivamente, para uma concepção, digamos já obsoleta, a Educação Especial, (...), os documentos estruturantes [do AE] materializam ainda, um discurso, nitidamente pré-pré 2018, (...) Quando nós pensamos em inclusão, aqui na escola, tem a ver, apenas e só, com essa tipologia de alunos...neste momento, o próprio grupo [de alunos] não está favorável e receptivo aos Direitos Humanos, no geral. Porque, em Portugal, também nunca está. (...) se nós não compreendermos essas pessoas [as LGBTQIA+], não lermos sobre elas, não dialogarmos sobre elas, e não as compreendermos, podemos não as conseguir entender, e por isso o negar-nos e fecharmo-nos [a essas pessoas].” (EC02).

Face às perspectivas expressas nestes discursos, materializar um currículo agenciador, transformador e (des)constructor de (pre-)conceitos e esteriotipias LGBTQIA+ é, na perspectiva das coordenadoras respondentes, imperativo para a eussocialidade entre o exercício supervisiivo pedagógico, o “*queering*”, o currículo e a inclusão das pessoas não (hetero)normativas. É um aspecto discursivo que consideramos importante e que, traduz, nas respostas das coordenadoras, a

escola inclusiva já defendida por Louro (2001, p. 550), Santos (2013, p. 132), Dias e Menezes (2017, p. 40) e Nodin (2022, pp. 23-24; p. 28).

A supervisão pedagógica apreze, para as pessoas coordenadoras como ressignificadora na e para a capacidade da pessoa docente e a pessoa não docente criticar-se, arguir-se e perscrutar-se das “irracionalidades” genésicas e produzidas pela realidade excessivamente tecnológica (Freire, 2010). A EC01 consciencializa extremamente bem este aspecto ao nos afirmar que

“É importante consciencializar sobre a prática de práticas e estratégias anti-bullying LGBTQIA+. (...) É um dever nosso. (...) Nós como sociedade. Nós como um todo...estamos a interagir, digo mais, a gladiar-nos com os perigos da percepção.(...) O Mundo é multifacetado, multiculturalizado, plurissexualizado, com inúmeras cores, com inúmeros gostos e preferências”.

Esta perspectiva integradora e (des)constructora do exercício prático supervisiivo destes contextos mitómanos, verificada nos discursos das entrevistadas, corresponde, na nossa óptica, a uma escola “curricularmente inteligente” (Leite, 2006, p. 68). Neste sentido, a EC02 afirma que “neste momento, os influencers, os coaches da masculinidade, os *tiktokers* estão a ser os pais dos miúdos”, e reforça a perspectiva ao referir que

“... o papel de género, a norma e a expressão de género, aqui na Zona Centro são e continuam muito fortes, muito evidentes,(...) os miúdos estão dentro dessas esferas [internéticas] tóxicas, (...) das redes sociais e desses grupos e dessas esferas, (...), que têm o poder da palavra e os conseguem envolver. (E02)”.

Verificamos, neste sentido, que o discurso das entrevistadas, pugna pela defesa de uma supervisão pedagógica que actua como um inclusor da multiculturalidade da sociedade. Neste contexto, o educar prura desenvolver um “social plural”, consciencializado por Vieira (2017, p. 334). E, como supramencionamos, as sexualidades e a sua visibilidade, afirmatividade e representatividade são um axial pedagógico imperativo, que permite “a aceitação da diferença, da consciência da heterogeneidade” (EC01)

As coordenadoras respondentes infirmam que as temáticas da OIEC não são uma “não questão” das pessoas docentes, mais do que dos alunos. As respondentes consideram, sim, a periferização, terceirização e, principalmente, a tabuização da temática das OIEC no AE, quando nos afirmam que

“... como temática específica(...) é um tema tabu(...), mas não se fala, não há nada(...), não é uma questão sequer visível para os alunos” (E01), “não vejo a mínima abertura para o diálogo, (...) eles (os alunos) estão muito conservadores” (E01); “há uma resistência, principalmente, da parte dos próprios alunos, porque eles não se permitem. (...) [A temática hoje] está completamente invisibilizada (...) principalmente entre os alunos, estamos a assistir a um retrogradar significativo. (EC02)”.

Excertos recortados do discurso das mesmas, colaboram para esta realidade do e no AE. São exemplos excertos discursivos como “os livros de homossexualidade e temáticas próximas e dialogantes, eles [os alunos] não os quiseram(...) tiveram vergonha”, “(há) o medo de ser homossexualizado pelos pares” [EC02], “como se os alunos só estivessem a funcionar na famosa fórmula romana *“do ut des”*, o “eu dou, para que tu [me] dê alguma coisa em troca” e “estão numa extremada anedonia a nível cultural, social e, principalmente, humano” (EC02). Ambas as coordenadoras assumem a periferização das temáticas das OIEC e a invisibilidade LGBTQIA+, inclusive pela própria Direção do AE e os documentos estruturantes subsidiadores do mesmo, assim como a já supracitada não visibilidade, não representatividade, marginalização e tabuização das mesmas. Dialogamos com expressões discursivas como

“... não é fácil, admito. (...) não acho que as pessoas estejam muito disponíveis, para trabalhar e dialogar com o tema. (...) Nunca [tive uma proposta de dialogar sobre questões LGBTQIA+ e orientações outras que não as (hetero)normativas]. Não é uma questão ou não é um assunto que seja visível, e não só [não] visível, como também seja preocupante neste AE, porque a preocupação nas escolas, no geral, são os resultados. (...), mas, factualmente, a diversidade e a inclusão, neste AE, são apenas relacionadas com ou a nacionalidade ou as dificuldades físicas, cognitivas e motoras, porque também não há evidências da existência de grupos/população LGBTQIA+ aqui na escola. (...) Quando nós

pensamos em inclusão, aqui na escola, tem a ver, apenas e só com essa tipologia de alunos (as Pessoas Portadoras de Deficiência(s)).” (E02);

“... a sala de aula serve só, (...) para conseguirmos fazer os exames (os nacionais), para eles terem o prémio, a nota, o resultado” (E02), “Honestamente, sinto alguma passividade no Agrupamento no diálogo com estas temáticas [as LGBTQIA+].” (E02);

“... o 54 está lá porque tem que ser, (...) e depois também [temos] a questão de as pessoas não se preocuparem, não estarem despertas e sensibilizadas para esse tipo de outros. (...), a inclusão do 54 (...) não comporta esses outros que nós estamos aqui a falar, nunca foi esse o foco, acredito, nunca foi essa a preocupação.” (EC02);

“... também não há abertura da parte da pessoa para se falar no assunto e, nós, também não vamos insistir ou invadir a privacidade do aluno, (...) não há a inclusão dessa população, porque eles também não estão cá, não se fazem ouvir, ou pelo menos, não são visíveis.” (EC02).

O mesmo assistimos no discurso da EC01, onde encontramos afirmações como “como temática específica [a LGBTQIA+](...) é um tema tabu, não só exclusivamente por parte dos professores(...), (mas) quer neste AE, quer em qualquer outro” (EC01); “não há, de facto, formação direccionada para as temáticas LGBTQIA+(...)” (EC01); “temos formação em inclusão direccionada para os alunos com as ex-NEEs, (...) formação particularizada na inclusão de alunos estrangeiros(...) (Mas) não há qualquer formação nesse nível temático [as OIEC] (EC01); “o 54 [neste AE] continua a ser, única e exclusivamente, sinónimo das ex-NEEs, a actual Educação Especial e não de inclusão universalizada, (...)nunca foi levantada [questão] a esse nível” (EC01).

O material discursivo apresentado pelas nossas respondentes coordenadoras dialoga com o posicionamento assumido por Moreira (2019, p. 11), que defende que a

exequibilidade e inadmissibilidade de um projecto de intervenção pedagógica que, por exemplo, se direcione, única e exclusivamente, para a temática do capacitismo, que alicerça a nominada “Educação Especial” e ignore que, com o mesma, podem coexistir e/ou

coexistem temáticas interseccionadas e não questionadas, como a brasilofobia, a afrofobia, a islamofobia e a LGBTQIA+fobia, a temática do nosso trabalho dissertativo.

Os excertos discursivos supracitados subsidiam e suportam a invisibilidade, a não afirmatividade, a não representatividade e o (não-) lugar das temáticas LGBTQIA+ no AE. A explanação da E02 é de importância significativa, para mostrar a hegemonia do discurso direccionado para a diversofuncionalidade existente no Agrupamento

“...formalmente não há essa colaboração [entre os documentos estruturantes da Escola e a própria Direcção], mas também há a abertura, esta Direcção tem uma forma de trabalhar em que responsabiliza, mas dá possibilidade, de cada estrutura trabalhar nos temas que entende e da forma que entende, e não é assim muito castradora. Não há a censura, mas também não há a motivação para, não há indicação superior de como devemos proceder. Deixa-nos a porta aberta para...”

Há consciência, pelas entrevistadas, que o exercício supervisiivo pedagógico e as suas potencialidades está disponível no AE para dinamizar, potencializar e agenciar, afirmativa e positivamente, educação inclusiva LGBTQIA+, o que também se infere do excerto discursivo supramencionado. Há abertura para fazer consciencialização da inclusão particularizada na população LGBTQIA+, promovida pela liberalidade na liderança discursiva da Direcção do AE. Estamos na presença de uma liderança directiva/coordenativa que fornece e permite empoderamento aos colaboradores, as pessoas docentes, permitindo que estes agenciem dinâmizações direccionadas para um currículo mais humano.

As pessoas respondentes corroboram a importância do “coordenar de forma a incentivar a dimensão dialógica, a dimensão colabora(coopera)tiva (...) fundamental (...) neste A, para dinamizar esta inclusão particularizada na população LGBTQIA+” (E01). Este excerto ilustrativo interroga, como Santos (2022, pp. 9-10; 21; 29; 77-93) o “(não-) lugar” e a “não questão” da visibilidade, afirmatividade e representatividade LGBTQIA+ nos qualificadores da inclusividade não categorizada, adoptada *post-2018*, em Portugal. Nomeadamente a não discriminação em função da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais. Do mesmo modo, há a preocupação por parte das entrevistadas da não consciencialização democratizadora da existência da pluralidade da sexualidade humana e o (não-) envolvimento

significativo dos actores da comunidade educativa (EEs, principalmente) na humanização da (homo)sexualidade e outras sexualidades não (hetero)normativas. Ou seja, no discurso das coordenadoras a Educação Sexual na instituição escola, divorciada do seu papel educativo para o social, é injustificada (Vieira, 2017; Nascimento et al., 2022). Neste contexto, os tabus, os (pre)conceitos e as estereotípias necessitam de ser sinalizadas e mapeadas, supervisivamente, para “uma intervenção centrada nessa questão/contexto” (EC01).

O discurso das entrevistadas insiste na desperiferização das temáticas da OIEC no AE e no sistema educativo nacional e internacional e centraliza-se no desiderato maior da escola, a (trans)formação do fazer pedagógico positivamente afirmativo, construtivo, inclusivo e integrativo, por intervenção do redimensionar-se, do re-significar-se, do recontextualizar-se e do re-estruturar-se e, extensivamente, das práticas pedagógicas que o subsidiam (Oliveira et al, 2012). Essa realidade é visibilidade, por exemplo, em excertos como

“Honestamente, sinto alguma passividade do Agrupamento no diálogo com estas temáticas. (...) tento sempre abordar essas temáticas e tentar consciencializar (...) para trabalhar os Direitos Humanos, que eu acho que é fundamental e imperativo nestas idades. (...) nós devíamos conhecer a realidade e ter os olhos abertos para a diversidade.” (EC02);

“... a Escola é para todos e é de todos, permite todos e tem de chegar a todos(...) há bastante colaboração [entre os docentes] neste ponto, neste contexto, inclusive, [há] até sessões de formação com outras entidades, ou nós próprios também encontramos estratégias para a aula.” (E01).

Surge o imperativo, no nosso contexto de estudo, e reforçado pelas entrevistadas de actividades, da adopção de estratégias metodológicas e abordagens temáticas, “(...) sempre dentro da área sinalizada e que está a ser intrevencionada pedagogicamente [por exemplo, a inclusão de pessoas LGBTQIA+]” [E01]. Imperativo, pois, o “emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus actores, (trans)(in)formando-os” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 139). Há que consciencializar que, e neste ponto a informação da EC02 ajuda a compreender a invisibilidade da temática LGBTQIA+, “(...) o principal opositor da

prática docente supervisiva na sua dimensão dialógica e (trans)formadora, e falando sobre a diversidade da sexualidade, (...) esse bloqueio nos alunos está axiado nos EEs”. (EC01).

A EC01 afirma que, na existência de contextos LGBTQIA+fóbico assinalados, “várias estratégias e dinâmicas são desenvolvidas, para a consciencialização da própria noção de grupo, de aceitação e da consciência do plural”. (EC01). Verificamos, pois, nas respondentes um discurso propositivo, direccionado para a transformação do currículo e legitimação das pluralidades, sexualmente falando, suportada por uma formação interseccionada, contínua, actualizada e assiduamente ressignificada, actualizada e contemporaneizada, numa colaboração intra e, principalmente, institucional. A E01 afirma-nos que “se a temática [LGBTQIA+] surgisse e/ou quando surgir, (...) poderemos, sim, dialogar *inter pares* e, inclusive, pensar em actividades com outros parceiros (...), [porque] muitas vezes nós próprios não nos sentimos capacitados” (E01). Estamos em eussocialidade com a “(trans)formação de formadores (e professores)” inicial, contínua e actualizada, na temática da Educação Sexual, assinalada em Vilar e Souto, (2008, pp. 4-5). Ou seja, as coordenadoras respondentes consciencializam-nos sobre a importância de uma Educação Sexual cientificamente sustentada e pedagogicamente direccionada, divorciada de distorções, exterioritias e (pre)conceitos externos à temática das OIEC. Nesta linha, dialogam com as afirmações de Garbarino (2021, p. 3), que nos sinalizam que

as pesquisas sobre educação sexual no âmbito escolar vêm discutindo os aspectos sócio-históricos do sexismo, focando notadamente os preconceitos de professores e pais, os estereótipos fomentados pelas escolas, a vulgarização da sexualidade humana na mídia e a ausência ou distorções de explicações sobre as diferenças sexuais, os papéis de gênero e a reprodução humana.

Ambas as Coordenadoras afirmam a tabuização, periferização e mesmo invisibilidade da Educação Sexual no AEE reconhecem e assumem, assim como Garbarino (2021, p. 3) que a

... orientação sexual como tema transversal no currículo escolar torna-se impostergável e pertinente em função das novas configurações familiares e dos direitos da população LGBTQIA+”, que permitam recuperar e reinserir, o preteritamente “diálogo de aceitação, normalização e abertura por parte dos alunos.

Em síntese:

A análise evidencia a preocupação das coordenadoras com a hegemonia de discursos político-ideológicos que mantêm a temática LGBTQIA+ e as OIEC na periferia do currículo, convertendo-as em tabu no AE. As entrevistadas defendem uma supervisão pedagógica crítica e colaborativa, capaz de transformar o currículo numa via de educação sexual inclusiva, cientificamente sustentada e promotora da aceitação da diferença. Este exercício supervisivo é entendido como motor de (re)significação das práticas docentes e de legitimação da pluralidade das sexualidades, contrariando invisibilidades, estereótipos e resistências da comunidade educativa.

Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa da supervisão pedagógica, na perspectiva das docentes coordenadoras

Os tópicos orientadores da temática na entrevista em anexo (Anexo VI), foram complementados pela emergência de outras dimensões significativamente importantes dos mesmos. Estão neste contexto as macho(mano)(women)(facho)esferas internéticas, a algoritmocracia e os perigos da percepção pelo não utilização da criticidade, patrocinadas pelos discursos incendiários do ódio e da masculinidade tóxica. Estas esferas internéticas são gerenciadas pelos, designados informalmente, “tudólogos”, “palpitólogos”, achólogos”, “achólatras” ou “editocratas” da internet, com a detenção do poder de “editorializar” a realidade (Chollet, 2009). São os chamados “especialistas em nada, comentaristas em tudo” (Ibidem). Potugal o termo designa os *talking heads* nos *media e* nas redes sociais. Os vieses subjectivos e as percepções destes “tudólogos” internéticos são o único argumento que estes *ghettos* admitem. Verificamos esta referência no discurso das entrevistadas, do qual se apresenta, em seguida, um excerto ilustrativo:

“... há como uma doutrinação ideóloga; uma doutrina vinda das redes sociais e dos grupos que eles seguem ou mesmo idolatram, um negacionismo macabro (...), que já é mundializado (...). Honestamente, parece-me a doutrinação do Estado-Novo. (...) O 25 de Abril, para eles não é nada. (...) Eles estão mesmo doutrinados, (...), com ideias totalmente

fascistas, ideias muito conservadoras. (...) Estão seitificados! (...) o Chega em segundo lugar é o reflexo disso! E é assustador! (...) nós esbarramos com isto, (...) [nós esbarramos com] os perigos da percepção. (...)eu tive um aluno [que] concordava com a atitude destes [os irmãos Tate, Andrew and Tristan Tate] e via-os como líderes, como mentes iluminadas. (...) Infelizmente são estes os mitos.” (EC01);

“... neste momento, os influencers, os coaches e os tiktokers estão a ser os pais dos miúdos (...), eles estão formatados por estas figuras internéticas, (...) [o papel de género, a norma e a expressão de género, aqui na Zona Centro, continuam muito fortes, muito evidentes, e eles [os rapazes] aproveitam essa normalização da masculinidade tóxica. (...) anteriormente, a equipa feminina teve muita fama, competitivamente, mas todas as pessoas diziam que eram só lésbicas na equipa feminina de futebol e, agora, neste momento, já nem se ouve falar delas.” (EC02).

O discurso das entrevistadas admite desigualdades perpetuadas *offline*, agora também sinalizada e mapeadas *online*, transnacionalizadas, apologistas da re-vitimização, que se manifestam através do *mansplaining* (patriarcalização da sociedade), o *cyberflashing* (informação pessoalizada de divulgação não consentida), o *outing* (divulgação da orientação sexual da pessoa sem o consentimento da própria), o *(cyber)bullying* (assédio, violência ou difamação na internet a outra pessoa) e uma pluralidade de materializações misóginas, xenófobas, etnofóbicas e LGBTQIA+fóbicas, travestidas de uma suposta misandria e teorização de uma substituição rácica não científicas. A ONU Mulheres (2025) mostra que a Geração Z é a mais exposta à retórica ideológica sexista e LGBTQIA+fóbica online⁶. Esta realidade dialoga, embora embrionariamente, e por isso se fez questão, com os posicionamentos de H. Santos (2019, 2020).

As coordenadoras respondentes, no discurso, evidenciam uma satisfação significativa com a hipermassificação de alunos cuja língua não materna é o português, os (i)migrantes, dando importância a esta multiculturalidade e atentando que no AE co-habitam, hodiandamente, [alunos de] 17 nacionalidades. Há ainda, no discurso das mesmas, a consciência de que o DL nº 54/2018, no AE, “continua a ser, única e exclusivamente, sinónimo das ex-NEEs” (E01), “factualmente, a diversidade e a inclusão, neste AE, são apenas relacionadas com ou nacionalidade ou dificuldades

⁶ <https://www.onumulheres.org.br/noticias/o-que-e-a-machosfera-e-por-que-devemos-nos-preocupar/>

físicas, cognitivas e motoras” (EC02). A E01 informa, nesta linha, que “[a temática LGBTQIA+] é uma não questão nos próprios alunos, não nos docentes, (...) [mas] essa temática específica [a LGBTQIA+] continua a ser muito um tema tabu, quer neste Agrupamento, quer em qualquer um outro (...) até por causa de não o vermos visibilizado, exposto” (E01). A coordenadora docente informa-nos que, como o AE é limítrofe e considerando o contexto psico-sócio-histórico e cultural da Zona Centro, de um modo geral, “os miúdos têm, efectivamente, (...) vergonha de falar sobre as sexualidades” (E02).

Um ponto que nos parece importante reforçar (já supracitado), na perspectiva da E02, é o dialogar assiduamente e “trabalhar os Direitos Humanos, (...) fundamental e imperativo nestas idades”, embora assuma que os Coordenadores responsáveis pela Cidadania e pelos DT “muitas vezes não fazem nada. (...) É um para *“inglês ver”*”. É uma insuficiência no AE admitida pelas EC01 e EC02. A periferização das OIEC, já supracitada também, é uma fragmentaridade assumida pela própria EC02, ao reafirmar que “a inclusão é um discurso unicamente direccionado para esses grupos [da Educação Especial] (...), pessoas com deficiência, pessoas com limitações [pessoas diversofuncionais]” (E02), posicionamento sublinhado pela EC01.

A E01 admite também a não sincronidade entre a “teórica e a prática, entre o 54 teórico e o 54 na prática” e o *laissez-faire* da temática LGBTQIA e das OIEC no AE. São pontos que limitam a universalidade educativa encontrada em Pereira (2011), Vieira (2017), Moreira (2019), Cazelatto et al. (2022), Pappámikail e Beirante (2022), Santa Bárbara (2024).

A EC02 refere ainda, a insuficiente ou mesmo inexistente recepcionalidade e disponibilidade do corpo discente ao diálogo com a temática do nosso estudo, afirmando-nos que “[os alunos] não falam, [os professores não falam], o [AE] não fala, ninguém fala”. A opinião é partilhada pela EC01, quando nos informa que “não vejo a mínima abertura para o diálogo. (...) [Hoje] Está completamente invisibilizado. Ou seja, eu acho que, na temática LGBT, principalmente entre os alunos, estamos a assistir a um retrogradar significativo” (E01). Na mesma linha, “São sempre coisas muito pouco desenvolvidas” informa-nos a EC02, evidenciando periferização do tema no Agrupamento. Esta Coordenadora, inclusive, sublinha, a insuficiente “receptividade de Portugal aos Direitos Humanos” (E02). A solução, na sua óptica, é o “conhecer a realidade e ter os olhos abertos para a diversidade através da interacção com o livro, o diálogo com a leitura, de forma a normalizar “o que é diferente, as minorias e as pessoas estigmatizadas”

A Coordenadora EC01 considera imperativa a atitude reflexiva na e sobre a acção, evidenciando uma maior consciencialização nas práticas de inclusão de pessoas LGBTQIA+, suportada por uma planificação estratégica de exequibilidade prática, interseccionada, inter-relacionada e exequível ao longo do período lectivo. A EC01 diz-nos que

“... enquanto Agrupamento, [é importante] pensar a nossa identidade, pensar naquilo que queremos e que pretendemos e, depois, promover, de facto, esta reflexão e todo este trabalho. (...) este trabalho não é só reflectir na e sobre a acção. Parte da reflexão, claro, mas o materializar deste trabalho, mesmo, exige uma planificação estratégica, para ao longo do ano se promoverem momentos, de facto, de agenciar de uma forma mais directa e colaborativa todos estes assuntos e não só [o] da comunidade LGBTQIA+.” (EC01).

Há uma importância presente no discurso das coordenadoras respondentes, no respeitante a um “coordenar de forma a incentivar a dimensão dialógica [do exercício supervisivo], a dimensão colabora(coopera)tiva *inter pares*”, e também “intra, mas também, inter-institucional com organizações LGBTQIA+” (E01), como já afirmámos. Tal ideia concorda com o posicionamento direccionado para o dialógico, a colegialidade e a articulação para a informação, sensibilização e integração LGBTQIA+, defendidas por Gato (2019, pp. 63-64) e Barata (2021, pp. 30-34). As coordenadoras respondentes, assim como os autores, estão conscientes que as questões LGBTQIA+, quando sinalizadas e mapeadas, são sim, exigíveis de serem visibilizadas e direccionadas para uma intervenção activa, democrática e resolucionadora.

Verifica-se, assim, no discurso das coordenadoras no AE uma articulação discursiva concordante com autores como Cazellatto et al. (2022) ou Moreira (2019), ao sustentarem que a diversidade, a multitudinidade, a transversalidade, a interdisciplinaridade, a inclusividade, a interseccionalidade, a equitatividade, o desideologizar a heterocisnormatividade (o descisheteronormativizar), a personalização, a flexibilização e a universalização são os pilares da democratização de um ensino não excludente direccionado para a pluralidade da pessoa humana. É significativo, como já verificámos, o discurso que as entrevistadas assumem, ao assinalar a importância da colegialidade e da dimensão dialógica e colabora(coopera)tiva e (trans)formativa da Supervisão Pedagógica, pois há uma nítida preocupação e um sentimento de não capacidade e de não preparação do docente para a eussocialidade com a temática. Afirmar-se que “nós próprios, muitas vezes, não nos sentirmos capacitados” (E01). A capacitação é importante também para

“desconstruir a génese da homofobia, heterossexismo e heteronormatividade(s) nas e (e das) escolas”, dimensões assinaladas por Santos (2020, 2022) e pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). Consideramos que este aspeto responde à interrogação de Santos sobre o (não-)lugar da Diversidade Sexual na Educação em Portugal e o (não-)envolvimento dos professores na humanização da (homo)sexualidade e outras sexualidades não -heterossexuais (Santos, 2020). Há, também, no discurso das respondentes coordenadoras e docentes, a referência à importância de “consciencializar sobre a prática de práticas e estratégias anti-bullying LGBTQIA+” na formação inicial de professores (FIP) como um factor determinante para uma inclusão centrada no aluno - o “consciencializar sobre a prática de prática e estratégias (...) na formação inicial do docente(..) é um dever nosso(...), [é] imprescindível. Super, super importante” (EC01). Este aspeto é sustentado pelo Relatório Eurydice (2023).

No discurso das coordenadoras verificamos, ao contrário do que defendem Santos (2020) e Gato (2019), que as temáticas da OIEC são uma “não questão” constactada, principalmente, no corpo dos discentes auto-identificados como pertencentes ao sexo masculino, o “retrogradar significativo” assinalado pela EC01. Como justificativas as EC01 e EC02, declaram que as alunas e os alunos são assiduamente e continuamente metralhados online por inúmeros agentes, muitos deles sinalizados pela Global Project Against Hate and Extremism (GPAHE). As entrevistadas declaram que percebem que estes grupos, caracterizados pelo discurso incendiário do ódio, obtiveram ainda maior visibilidade e voz em Portugal, depois dos “resultados das eleições de 18 de Maio [de 2025]” (EC01; EC02). As coordenadoras respondentes declaram também que o contexto digital onde os alunos circulam, materializado nas *mano(macho)(women)(facho)esferas (red pills, incels, femcels, MGTOW, influencers, kidfluencers, opinion makers, tiktokers, coaches* de masculinidade tóxica e outros, *digital nomads, reddits, tradewives, women darlings movements, ...)* acabam por “condicionar a abertura ou a possibilidade ao ser-se não (hetero)normativo” (EC02). A E01 sustenta esta afirmação, quando nos declara que

“... eles [os alunos] não apresentam [factos científicos] e, nem sequer conseguem, porque não os têm (...), as afirmações são generalizadas, (pre)conceituadas e estereotipadas, é o que eles ouvem dos seus influencers, coaches da masculinidade e tiktokers”.

O discurso das coordenadoras sinaliza preocupação e incómodo relacionado com a influência da comunidade estudantil pelos agentes “influencers” supramencionados.

“A questão é que (..) há uma doutrinação ideológica, uma doutrinação vinda das redes sociais e dos grupos que eles seguem, ou mesmo, idolatram, um negacionismo macabro, abjecto mesmo, (...) [ou seja], presenciamos o famoso negacionismo, que é já mundializado (...) [e], honestamente, parece-me a doutrinação do Estado-Novo.” (EC01);

“...o meu receio de me aproximar, é porque não vejo a mínima abertura [nos alunos] para o diálogo. (...) O 25 de Abril, para eles, não é nada. (...) Eles estão mesmo doutrinados (...), com ideias totalmente fascistas (...) e muito conservadoras.” (EC01);

“... [eles]sentem [os próprios conteúdos] como atentatórios ou que (...) de alguma forma está a querer atentar contra os líderes que eles seguem, contra os youtubers que eles idolatram, contra os tiktokers e influencers, com os quais eles se identificam cegamente (...). [Nós, os professores] andamos a remar contra a maré (...), eles [os alunos] estão seitificados. (...) eles não apresentam [factos científicos] e nem sequer conseguem, porque não os têm (...), as afirmações são generalizadas, (pre)conceituadas e esteriotipadas, [existe] o que eles ouvem dos seus influencers, coaches da masculinidade e tiktokers. (...) esbarramos com isso [na aplicabilidade da prática supervisiva], com o não factual, a opinion made, a falsificação de dados, a falsificação de informação, os [contextos] mitómanos.” (EC01);

“... o impacto das redes sociais e desses grupos tóxicos [internéticos], a toxicidade dessas esferas têm, certamente, é muito mais força.” (EC02);

“... os pais já não sabem educar, também já não têm essas competências (...). não têm o objectivo de os formar moralmente. Não conversam com eles sobre esses assuntos. (...)E as coisas estão a ir por esses caminhos, das redes sociais e de outros, que têm o poder da palavra e os conseguem envolver.” (EC02).

Esta realidade, que mostra a relação dos alunos com os Encarregados de Educação, os docentes e a própria Escola, está alicerçada no diálogo continuado com os contextos mitómanos e não factualizados referidos. O que comunga com o posicionamento de Santos (2020). A toxicidade “destas esferas [internéticas]” (E0C2) justifica, no discurso dos respondentes, o retrocesso e o retradicionismo educativo, em que Portugal está mergulhado desde 2019, aproximadamente (Santos, 2019, 2020, 2022).

A ascendência em Portugal da importância das temáticas da OIEC na Educação no período compreendido entre 1982 e 2019, informada por Santos (2019, 2020) é confirmada pelas respondentes, que verificam, agora, que após a desmistificação e desconstrução do “excepcionalismo português” político (Afonso, 2022, p. 11), as questões da diversidade de género e sexuais, intencionalmente ou não, são e estão invisibilizadas, marginalizadas e redireccionadas para o silenciamento (A.C. Santos, 2024; H. Santos, 2019, 2020, 2022, 2024).

“... há esse apagar dos fogos, que são mais evidentes, como é o tema dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e dos alunos estrangeiros/migrantes, mas (...) A questão é que, de facto nunca surgiu, pelo menos até ao momento, essa temática. (...) Nunca surgiu qualquer questão. (...) Não há nada dessa temática que se fale. (...) Agora eu acho que [os alunos] se escondem mesmo.” (EC01).

Em síntese, as OIEC são sinalizadas como uma “não questão”, sobretudo para os alunos. Uma das justificativas oferecidas pelas coordenadoras respondentes está em concordância com Santos (2020). Ou seja, a existência do medo da(s) (homo)sexualidade(s) e de outras sexualidades não (hetero)normativas e o medo de ser e parecer homossexualizado, principalmente nas pessoas aprendentes do sexo masculino (Santos, 2019, 2020). O discurso da EC02 vai ao encontro dessa realidade, “[há sim] o medo de ser homossexualizado pelos colegas. (...) [A temática LGBTQIA+] está completamente invisibilizada, principalmente entre os alunos” (E02);.

Não menos importante, reintroduzindo a resignificação de inclusão do DL nº 54/2018 e do DL nº 55/2018, as coordenadoras assumem que os currículos dos AE continuam parcial ou completamente obsoletos e desactualizados. Onde no texto do “54 está lá porque tem que ser e porque tem que estar” (EC02). A realidade do AE mostra, como evidenciamos na análise dos seus documentos estruturantes, que a inclusão da diversidade, inclusive a própria actuação dos docentes, permanece quase unicamente vinculada a qualificadores do *campus* das Pessoas Portadoras de Deficiência

“...a inclusão e a supervisão estão mesmo só direccionadas, na prática, para uma concepção, digamos, já obsoleta, a Educação Especial, as ex-NEEs, embora utilizem como suporte os DLs 54 e 55/2018, de 6 de julho, os documentos estruturantes materializam, ainda, um

discurso, nitidamente, pré-, pré-2018 (...), (a inclusão, neste AE, é um) discurso unicamente direccionado para esses grupos, (direccionado para) pessoas com deficiência, pessoas com limitações. (...) existem miúdos com orientação sexual não cisheteronormativa, mas eles não se manifestam, (...) eles também não estão cá, não se fazem ouvir, ou pelo menos, não são visíveis. (...) São sempre coisas muito pouco desenvolvidas.” (E02).

O discurso da EC02 refere categoricamente que “não há, de facto, formação direccionada para as temáticas LGBTQIA+, (...) [a inclusão LGBTQIA+] é, ainda um tema de bastidores, gigantescamente periférico”. Há uma consonância entre os documentos estruturantes do AE estudado, a documentação a nível mais macro, nacional, assim como as entrevistadas não defenderem que não se regista significativa abertura ou explicitidade das temáticas da OIEC e os docentes estão enormemente impreparados. Esta ideia dialoga com as afirmações de Cazellato et al (2022).

Em síntese:

Neste ponto, evidencia-se a preocupação das coordenadoras com a influência das macho(mano)esferas digitais, marcadas pela algoritmocracia, discursos de ódio e masculinidades hegemónicas, dominantes e tóxicas, que alimentam desigualdades, violências online e retrocessos na aceitação da diversidade sexual. No AE, as OIEC e as temáticas LGBTQIA+ permanecem tabu, invisibilizadas e remetidas a “não questões”, com currículos e práticas centrados quase, exclusivamente, nas pessoas diversofuncionais, pouca receptividade discente e escassa formação docente específica. As coordenadoras defendem, contudo, uma supervisão pedagógica dialógica, colaborativa e articulada com organizações LGBTQIA+, capaz de promover Direitos Humanos, educação sexual inclusiva e uma escola que democratize a pluralidade das sexualidades.

Autoscopia/Socratização como Prática Supervisiva de (re)construção, (trans)informação e (trans)formação da realidade e da comunidade educativa na perspectiva das pessoas docentes coordenadoras

As coordenadoras respondentes assumem preocupação significativa com o impacto da realidade política de Portugal post-18 de Maio de 2005, embora não negam a astronómica retrogradação dos alunos no período COVID e, principalmente, post-COVID. A E01 informa que “desde há 4 anos, 3 anos para cá, não é uma [questão] sequer visível nos próprios alunos” (EC01). A EC02 é mais incisiva e declara, no discurso, ainda uma hegemonização camoniana da realidade discursiva portuguesa, materializada em todas as esferas da sociedade

“A inter-relação entre os temas é extremamente relevante. (...), somos extremamente racistas em Portugal, e é verdade, mas as pessoas não assumem essa realidade. Em relação a este tipo de temáticas [as LGBTQIA+], as pessoas já têm mais (...) voz contra, mas de uma forma mais aberta. (...) parece que agora os [alunos] tiveram que voltarem-se a esconder, porque têm medo das consequências”.

As entrevistadas estão conscientes da importância do AE se ressignificar, para promover e agenciar, de forma mais directa e colabora(cooperativa), estratégias respondentes a esta hipermassificação da heterogeneidade dos alunos e às temáticas da OIEC que subsidiem a aplicabilidade da interseccionalidade (EC01). A EC01 assume, todavia, um discurso preocupado com a toxicidade destas esferas alimentadoras de novos “messianismos” (EC01). Esta situação exige, no discurso da EC02, um exercício supervisivo pedagógico prático e inter(multi)disciplinarizado, diversificado, actualizado de forma a dar a possibilidade ao “ser-se não (hetero)normativo” (E02). Evidenciamos, neste contexto, uma eussocialidade com o posicionamento de Gato (2019), Cazelatto et al. (2022) e Santos (2020).

A EC02 informa-nos que o AE teve uma pessoa de etnia cigana, que tinha finalizado o 12.º ano em 2024 e, se encontra, no momento, no Ensino Superior, e cuja aceitação foi sempre satisfatória, desde que a mesma iniciou o percurso no AE. A mesma, porém, declara-nos que, “não estamos a ver qualquer mudança pela positiva, muito pelo contrário”, subentendendo a fragmentariedade e radicalismo do momento presente.

Ambas as respondentes afirmam que o AE se orgulha de ser qualificado como inclusivo, considerando a periferização do mesmo, geograficamente falando, mas ambas reconhecem a invisibilidade das temáticas da OIEC no mesmo. Contudo, assumem que problemáticas relacionadas com as temáticas, pontualmente estão sinalizadas, de modo fragmentário

“... nós ainda não aceitamos sequer a diversidade, (...) Não há a censura, mas também não há a motivação para, não há indicação superior de como devemos proceder. (...) Não há. (...) Mas, nunca houve, assim, de uma forma muito aberta, nenhuma contrariedade ou alguma situação dramática em relação à não aceitação. (...), acho que nós [aqui neste AE] ainda estamos bem.” (E02).

As respondentes assumem que a reconceptualização de inclusão (a não categorização) ainda não dialoga com os documentos estruturantes do AE. No entanto, a realidade LGBTQIA+ aí vivenciada, embora insuficiente, pontual e fragmentária, não é negligenciada ou invisibilizada quando é mapeada. Mas “se algo acontecer, obviamente que sim, que será sinalizado e analisado, para ser solucionado, (...) para vermos a melhor forma de chegar a todos. Isso será feito” (EC01).

Ambas as coordenadoras afirmam que a questão (ou a “não questão), a grande questão e, certamente a grande problemática desta invisibilidade dos últimos 5 anos, está precisamente nos alunos e no que lhes é dado no e do *infinite/endless scrolling*, que alimenta a anedonia, a iliteracia e a acriticidade dos alunos e produz a sua instrumentalização. Esta realidade, já presenciada desde 2019, e acentuada nos anos seguintes é estudada em Silva (2024).

Em síntese, as coordenadoras entrevistadas admitem a não existência, “de facto, [de] formação direccionada para as temáticas LGBTQIA+” (EC01), assumindo que a massificação de pessoas aprendentes portadoras de “deficiência” e a integração de alunos migrantes a um contexto cuja língua materna é o português, são contextos mais visíveis, são o “apagar de fogos” (E01), logo, mais prioritários no AE. Esta realidade coloca o diálogo com as abordagens e práticas pedagógicas específicas direccionadas para inclusividade LGBTQIA+ marginalizadas, periferizadas e mesmo invisibilizadas. Este privilegiar das necessidades educativas especiais no AE, vem na linha do que defende Santos, ao referir que as questões da identidade de género e sexuais são, “intencionalmente, ou não, invisibilizadas” (Santos, 2020). Este aspecto é importante, pois, as palavras da E01, “não se falando, evidentemente, que estamos a compactuar com a “não questão” da temática”, concordam com o defendido por Pappámikail e Beirante (2022). Estes autores qualificam uma

escola inclusiva como uma escola axiada na equidade, diversidade e inclusão sem preferencialismos, prioritarismos, exclusivismos ou contextos protagonicos e onde a voz da inclusão universalizada é ouvida e considerada.

Em síntese:

As coordenadoras expressam forte preocupação com o retrocesso discente e o ambiente político recente, destacando a invisibilização das OIEC e da temática LGBTQIA+ entre os alunos, especialmente agravada no período post-COVID. Reconhecem que o AE se reivindica inclusivo e actua quando surgem situações mapeadas, mas admitem ausência de formação específica em LGBTQIA+ e uma inclusão ainda centrada sobretudo nas pessoas portadoras de deficiência e na imigração. Defendem, por isso, um exercício supervisiivo pedagógico inter(multi)disciplinar, atualizado e crítico, que ressignifique a inclusão, enfrente a influência tóxica do consumo digital e crie condições reais para o “ser-se não (hetero)normativo” no quotidiano escolar.

Auto-conhecimento e auto-avaliação de competências, orientações e práticas no exercício supervisiivo na inclusão de pessoas LGBTQIA+, num AE da Zona Centro de Portugal na perspectiva dos docentes não coordenadores

Verificámos que a periferização e/ou mesmo invisibilidade da temática, é suportada por uma leccionação significativamente biologizada e biologizante. A Direcção do AE justificou o insuficiente trabalho da temática pela massificação de alunos migrantes (141) e de alunos da Educação Especial (163), que preenchem a totalidade do horário escolar permitidos. Um das pessoas docentes, quando confrontado com a justificativa, considera esta afirmação como, “*bullshit*”. É uma perspectiva que, a partir da análise dos dados, nos parece ser partilhada, de forma mais aberta ou mais timidamente, pela totalidade das pessoas docentes respondentes.

Começamos por referir que o EP02, docente de Ciências de Educação Física e do Desporto, considerou que o nosso objeto de estudo teria maior visibilidade nas escolas Artísticas. Curiosamente verificado na literatura que escolas mais inclusivas LGBTQIA+ priorizam as Artes, como alicerce maior da Educação (Fernandes et al, 2025, p. 3). Ou seja, falamos da ligação entre

as Artes e a inclusão de pessoas LGBTQIA+, enquanto contextos onde os alunos se sentem validados e protagonistas (Mesquita, 2024, pp.15-16).

Os docentes não coordenadores informam-nos que, em termos de formação para a inclusão, é partilhada significativa informação, nomeadamente subsidiada pelo DL nº 54/2018. Este aspeto merece a nossa atenção, pois verificamos que há a consciência na pessoa docente sobre a reconceptualização de inclusão, que permite “o desenvolvimento integral e não excludente de todos os alunos, inclusive os LGBTQIA+” (EP01). Desconstruindo, assim, a categorização em “caixas fechadas” (E04). O discurso do EP02 sintetiza o material discursivo dos outros sete docentes,

“O 54 é para todos, (...) falamos do 54(..) e vemos logo na perspectiva do aluno com dificuldades, mas o 54 é para todos (...) 90% da classe docente pensa que o 54 é só para alunos com dificuldades, (...) é uma ideia transversal da classe docente”.

Quanto à temática do nosso objeto de estudo, a integração das temáticas da OIEC, utilizamos o discurso da EP04, que nos responde reforçando que “Não verifico (dinamizações particularizadas na inclusividade LGBTQIA+ neste Agrupamento). Honestamente. Não se fala. Não se apresenta visível”. O discurso dos 8 docentes respondentes é o sustentáculo que nos permite afirmar que o discurso LGBTQIA+ no Agrupamento em estudo, não se faz presente.

“O AE não oferece nenhuma [formação] específica nessa área. (...) Eu nunca me lembro de ter falado, especificamente, sobre o tema, vou ser muito sincera” (E03); “Formação LGBTQIA+ existe muito pouco, ou [é mesmo] rara, e que eu me tenha apercebido não existe” (EP02); “Eu não me apercebi que tenha havido, realmente, formação ou propostas de formação nessa área especificada. (...) há muitas formações direccionadas para a área da Cidadania e Desenvolvimento e, principalmente, (...) Formação a nível de discriminação, mas formação na área (da inclusividade LGBTQIA+) não, honestamente” (EP03); “(...) a Educação Sexual nós, nas aulas, vamos conseguindo, ministrando[-a] em Educação para a Cidadania. (...) Há diálogo sobre toda e qualquer forma de inclusão” (EP05); “Há diálogo sobre toda e qualquer forma de inclusão. (Este Agrupamento, especificamente, não coloca a inclusão, a LGBTQIA+, (...) como uma “não questão”, uma área ou uma temática silenciada (...), por acaso este ano, aqui, não aconteceu (...) Mas nunca verifiquei

[dinamizações]. E, nesse sentido, sim, há silenciamento” (EP06); “Falamos do “medo de ser homossexualizado”, quer no e pelo docente, quer no e pelo aluno. (...) A famosa masculinidade tóxica” (EP07); “Há formação direccionada para a inclusão, sim, (...), mas nada direccionado para essa temática” (EP08)”.

O discurso dos docentes não coordenadores é consonante com o das pessoas docentes coordenadoras entrevistadas, refere a não visibilidade das temáticas da OIEC, periférica, e posposta como uma “não questão” no AE. Verificamos, pois, nos docentes respondentes a consciência da(s) reconceptualização(ões) de inclusão, com a introdução do DL n.º 58/2018, e do DL n.º 55/2028 que materializam a descategorização para a universalização. Ou seja, o corpo docente respondente, tem conhecimento que o discurso que sustenta a inclusão não é sinónimo, única e exclusivamente, de direccionamentos “capacitistas”/“diversifuncionais”, cujos protagonistas são as pessoas portadoras de deficiência(s), incluindo as pessoas com neurodivergência(s). Esta realidade vai ao encontro do defendido pelos autores Cazalatto et al. (2022), Couto e Coutinho (2023), Pappámikail e Beirante (2022,), Nodin (2022), Vieira (2017). E verifica-se, de igual modo, no Relatório EMAEI/Questionário Educação Inclusiva 2024 do AE (cuja análise já apresentamos antes). Cazalatto et al. (2022, p. 125) referem que “a escola tem a responsabilidade de não favorecer (ou padronizar) determinado aspecto formativo perante outros, e sim possibilitar (...) uma formação do indivíduo em sua integridade, preservando a singularidade. (...) uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento global do aluno, considerando todas as dimensões deste, (...) inclusive, [a] sexual”.

O facto de os mapeamentos de *bullying* LGBTQIA+fóbico serem praticamente inexistentes, como verificado no histórico de processos disciplinares disponibilizado pelo EP05, é justificado, no discursado pelas EP01 e EP06, pelo facto de estarmos num AE geograficamente periférico, limítrofe e os alunos constituírem, na sua maioria, turmas cooperantes e receptivas à outridade. Mesmo assim, ilustramos dois posicionamentos discursivos diferentes, que traduzem uma ambiguidade nesta receptividade dialógica que apresentamos, um excerto discursivo da EP03 e o do EP07

“...as mentes dos miúdos, actualmente, estão mais fechadas e mais homofóbicas, (...), os 30 anos de experiência que tenho, dizem-me que os miúdos, mais os rapazes, (...), de uma maneira geral, estão, em termos de mentalidade, a regredir. (...) estão a ficar mais machistas

mais homofóbicos. A masculinidade tóxica é uma realidade (neste AE), (...) eu noto que aqui, neste AE, porque eu estive 3 anos noutra Agrupamento, (...), aqui há uma mente muito mais fechada nesse aspecto, (...) não me tenho apercebido que haja essa aceitação ou que os miúdos assumam abertamente a sua orientação sexual.” (EP03);

“Nesta escola não verifico absolutamente nada de homofóbico, com honestidade, mas noutras notei essa manifestação de forma significativa. (...) não verifico neste Agrupamento, curiosamente. [Também só] estou a leccionar aqui há um ano e não verifiquei ainda nada de bullying LGBT.” (EP07).

Estamos na presença do discurso de dois docentes que leccionam há um ano no nosso Agrupamento (assim como a pessoa EP02), que traduz a tendência de todo o material empírico. Permitindo afirmar, com segurança, que o Agrupamento dialoga timidamente, não muitas vezes, com as temáticas da OIEC e as questões LGBTQIA+, através de um sistema discursivo *laissez-faire*, radicado na marginalização, periferização e a desorientação, tal como assinalado por Santos (2019, 2020, 2024). Ou seja, as sexualidades em diálogo com a inclusão são limitados a uma periferia dos Direitos Universais Humanos ou a uma temática existente única e exclusivamente na esfera da privacidade, que não se materializa na esfera pública, no caso, no contexto escolar.

“... essa minha aluna, do ano passado, (...) a própria aluna não queria que se falasse do assunto, porque achava que depois era muito pior. É, como acontece muitas vezes, eles têm medo da retaliação e preferem, muitas vezes, que não se toque no assunto, para não se exporem, com medo da retaliação e nós temos que respeitar, também. (...) é um assunto muito sensível, que nós vamos tratando e falando no dia-a-dia e resolvendo as situações à medida que elas vão aparecendo. Mas em termos de debate, embora ela se assumisse, ela considerava que era melhor não falar especificamente sobre isso. Os próprios alunos que são um “bocadinho” diferentes têm medo.” (EP01);

“... tive duas raparigas namoradas, que ao verificar uma excessividade no contexto da sala de aula e, de forma a normalizar o contexto das mesmas e, principalmente, como uma forma de as proteger da turma, porque eu tive muita atenção, e é um ponto que considero muito importante, ao ”ouvir o ouvido do outro”, o “ouvir os alunos”, o “ouvir a comunidade

educativa”, para actuar(...) Estariam a expor-se desnecessariamente e, portanto, com isso a criar eventuais problemas (para elas próprias) Fica tudo lá fora (...) qualquer manifestação de afectividade mais sexualizada, seja homo, seja hetero ou outra. (...) O todos iguais na diferença.” (EP02).

Apresentamos estas afirmações como hipótese explicativa do dificultar da prática do exercício supervisivo como promotor de inclusão LGBTQIA+ e da temoridade existente nos alunos quanto à mesma. Esta nossa inferência é suportada, discursivamente, pela EP01, EP02, EP03 e a EP08

“Eles [os alunos] (...) evitam temas que são sensíveis [como o da orientação sexual, por exemplo], até por medo de crítica [inter colegas] (...) tive uma aluna assumidamente diferente, quanto à sua orientação sexual (...) [e] senti resistência o ano todo, pelos professores não, mas pelos colegas sim.” (EP01);

“... a maioria [dos meus colegas docentes] silenciam, porque não querem ser julgados pelos outros, não querem ser ostracizados, têm medo, (...) a própria aluna não queria que se falasse do assunto, porque achava que depois era muito pior, (...) em termos de debate, embora ela se assumisse, ela considerava que era melhor não falar.” (EP01);

“Alguém tem de o fazer (ensinar Saúde e Sexualidades), (...) porque os pais, 99% acredito que não o façam.” (EP02);

“... quanto tratamos desses assuntos na escola há pais que se assustam. (...) Há pais que dizem (...), que a escola está a doutrinar sexualmente. (...) os próprios professores também têm que estar, mentalmente, em modo desconstructor, usando a sua expressão. (...) têm que ter a mente receptiva, disponível e dialógica, (...) porque há muitos professores que, infelizmente, (...) ainda não têm (...) também acredito que houve uma revolução a nível parental. Alguns pais, para não dizer muitos, (...) Cognomino esses pais como “Velhos do Restelo, (acreditam) que nós estamos mesmo a direccionar as crianças para a homossexualização universal.” (EP03);

“... aqui há um retrocesso nas mentalidades dos rapazes, relativamente a essa situação, (...) houve um BOOM involutivo, retrocessor, retrógrado, (...) as raparigas são mais abertas a dialogar com este tipo de temáticas, (...) vem de casa e está relacionado com a perspectiva dos pais e com a abertura dos pais em casa. Há (...) medo, na minha opinião. (...) acho que [eles] estão assustadoramente dormentes, (...) [e] não sei se o exercício SvP, nest Agrupamento, pode fazer uma desconstrução desse *modus pensandi*.” (EP03);

“Não se silencia o tema. Fala-se.” (EP04);

“... os meus alunos (...) estão mais retrógrados, isso estão, principalmente os rapazes. (...) o que é uma coisa que me espanta, o como é que alguém tão novo, pode ter um pensamento tão fechado ao progresso. (...) a esperança é o pilar e eles (...) podem ser [ainda] orientados para um caminho mais democrático e humano. Só que depois lá está a barreira, a casa, a família, a casa tem muito mais força do que nós” (EP08);

“Isso é o reflexo do que é a casa e em casa, (...) e depois tens toda a educação que as pessoas dão às crianças.” (EP08).

Concordamos com Mesquita ao defender que “pluralidade deve ser promovida, não silenciada” (Mesquita, 2024, p. 32). Os discursos colectados, embora muitas vezes antagónicos, reproduzem as vivências, sensibilidade e os “olhos” dos docentes e, directa e indirectamente, comungam com o posicionamento de Santos (2019, 2020, 2024), onde a estigmatização e a hiper-humanização estão presentes.

A formação continuada, assídua, actualizada e ressignificadora do “(trans)(in)formar do fazer pedagógico” de toda a comunidade educativa, principalmente os docentes e os discentes, particularizada nas temáticas específicas LGBTQIA+ e das OIEC aparece também no discurso dos docentes respondentes. A EP04 assinala essa importância, ao nos afirmar que, na sua perspectiva,

“... considero que a formação inicial, continuada, actualizada e assídua, ou seja, o sempre, continuamente, e o não nos desvincularmos do foco no e do exercício supervisivo, ou seja, o docente pode e se deve estar a visitar e ressignificar, como pessoa e como

profissional, continuamente, para dinamizar, assiduamente, estas questões, (...) principalmente os docentes em início de carreira. (...) Imagine se os pamos a dar Cidadania. Eles não sabem.”

A EP08 refere, porém, e este é um ponto negativo para o AE em estudo, que não tem conhecimento “de ter presenciado ou observado a existência de ações de formação direccionadas para a temática, durante os 39 anos e 3 meses” que lecciona, no AE, até porque, e na afirmação da própria “se tivesse havido alguma, certamente eu tê-la-ia feito”. O EP06 apresenta-nos um discurso direccionado para a necessidade do diálogo com a temática, no respeitante à inclusividade LGBTQIA+ no AE,

“Há diálogo sobre toda e qualquer forma de inclusão, este Agrupamento não coloca a inclusão, a LGBTQIA+, especificamente, como uma “não questão”, uma área ou temática silenciadas. (...) não se pode pedir a um Professor de Filosofia, que não bata com as teorias na terra. (...) são temas cadentes, são temas fracturantes e são temas onde temos que os aproveitar para educar. (...) eu, em Filosofia, tento ajudar a pensar por si [próprio].” (EP06).

O EP06 também nos informa que

“... no ano em que estive a leccionar em X, éramos informados e era apelada a nossa sensibilidade, para perceber como é que o aluno ou a aluna estava a ser integrada na turma, especificamente em contextos de alunos transsexuais em processo “de mudança de sexo, [de] transicção”, (...) essas reuniões eram importantes.”

Ou seja, verificamos um discurso receptivo às temáticas, constactamos a sensibilização do corpo docente para o processo pre, durante e post-operatório do aluno. O E08 informa-nos, contudo, que “este ano aqui [neste AE] não aconteceu”, ou seja, há, ao mesmo tempo, uma dessensibilização do AE para o diálogo com as temáticas (EP01),

“... penso que as grandes preocupações, neste momento, estão muito mais viradas para a saúde mental e para a parte de acolhimento de alunos estrangeiros, porque cada vez temos mais. Este Agrupamento tem 17 nacionalidades, parece incrível, mas é verdade, portanto,

acho que as grandes questões estão mais propriamente viradas para aí, do que exactamente para estas questões de género, pelo motivo explicitado.” (EP01).

O EP05, o Director do nosso AE, mostra a complexidade das relações entre as estruturas discursivas e as problemáticas sociológicas interseccionadas, e afirma-nos que

“... foi sempre uma preocupação em todas as escolas onde estive (...) a inclusão de outras nacionalidades (...) preocupamo-nos de igual modo com as NEE (...), é uma prioridade e uma necessidade nossa(...), que aqui não haja nenhuma forma de xenofobia ou, até mesmo, preconceitos, perante aquilo que é a liberdade de cada pessoa, seja de índole religiosa, seja de índole orientativa sexual.”

Há nestes discursos a consciência do diálogo com a outridade como factores determinantes para uma educação sustentada pelas “vozes” de todos (Cazelatto et al., 2022). Um aspecto significativo da realidade do AE é o apresentado na perspectiva da EP08

“Isso dos imigrantes é *bullshit* (...). Antes de haver imigrantes, a questão não era e nem nunca foi sequer abordada, por isso. [Considero uma falácia, uma infirmação, invalidação ou insuficiência do próprio Agrupamento]. (...) é, visivelmente, uma desculpa. Não é justificativa. Que se dê, agora, mais relevância aos alunos do Ensino Especial e que se preste mais atenção aos alunos com certo tipo de dificuldades, sim, considero que, no momento, a atenção é mais visível e significativa. Depois, acredito que muitos professores não se sintam à vontade, para falar dessas temáticas [as LGBTQIA+]...e os putos detestam isto. Os miúdos detestam a escola. (...) É um facto. E é um direito deles. (...) Ainda há muitos miúdos, que dizem que sim, que é importante vir para a escola, mas a escola como influencer, para utilizarmos esta terminologia, que era a referência primeira, o professor era uma pessoa super respeitada. Como influencer, não. De todo. Batalha perdida.” (EP08).

Esta afirmação dialoga com o posicionamento de Santos (2019, 2020), ao identificar a marginalização/periferização a invisibilidade das questões LGBTQIA+, intencional ou não.

O EP06, assume um pessimismo discursivo também, mas sustenta que do diálogo surge sempre “algo maior”

“... o elasticar o aluno, isto é o plastificar, plasticinar o aluno, é um factor determinante de inclusão. (...) Agora, a escola, nesse sentido tem de mudar e ressignificar bem as suas práticas e, não tanto, ir ao encontro do que o aluno deseja, que quer e que está habituado, mas desinstalá-lo, (...) explicar que há termos que matam, que ferem, que são normalizados, e depois matam. E falamos da integridade física das pessoas., (...) a integração é uma atitude ética, é uma atitude de encontro. (...) É importante abrir os diálogos, porque é pelo diálogo e pelo respeito, que lá chegamos, (...) é fundamental investir na (trans)formação dos docentes e dos não docentes, (...) estou e sou optimista. Quero reiterar uma lógica de optimismos, (...) ser professor é ser-se e ter-se com esperança. Não é possível um professor não ter esperança. É condição de ser professor.” (EP06).

Estamos na presença de dois posicionamentos, que embora pareçam antagónicos, na nossa perspectiva, são complementares, pois mostram as realidades às e com as quais é exigida à supervisão pedagógica dialogar, para sustentar a dimensão inclusiva, . Neste sentido, mais do que ensinar a ensinar, dialoga e colabo(coope)ra para “proporcionar a todos os aprendentes oportunidades de sucesso adequadas às suas necessidades...raça, etnia, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades mentais e físicas, classe e estatuto de emigrante” (Seabra, 2017, p. 767). Esta orientação para a educação como um direito para todos, tem vindo a ser promovida desde Salamanca, ainda que focado, em particular, nas necessidades educativas especiais dos aprendentes (UNESCO, 1994). Abre, contudo, uma possibilidade de diálogo com a “diversidade, na sua pluralidade” (Seabra, 2017, p. 768).

Outro ponto mapeado nos discursos relacionado com a supervisão pedagógica para a inclusão das pessoas LGBTQIA+, é a insuficiência de tempo. Principalmente no que se refere às respostas ao número crescente de alunos estrangeiros e alunos portadores de deficiência. Tal facto obriga, na opinião da Direcção, como já referimos, a priorizar estas realidades e a secundarizar, , ainda que não intencionalmente, as temáticas da OIEC. Importa reafirmar que falamos de um AE periférico da Zona Centro de Portugal, com 44 docentes e 340 alunos activos no Ensino Secundário e 37 alunos na variante Ensino Profissionalizado, uma totalidade de 377 aprendentes, genesíacos de 17 nacionalidades. E, neste cenário, compreendemos que o “[DL nº] 54 é difícil de aplicar” (EP02).

Este cenário, no que se refere aos aprendentes, torna a personalização e a diferenciação pedagógicas teorizadas uma utopia, como referem as EP02, EP03 e a EP07. E tende a refletir-se em dificuldades na gestão das tarefas docentes, como sintetizadas no discurso da EP03

“Ainda que eu faça um teste diagnóstico, não é num teste diagnóstico, que eu consigo perceber, compreender e perceber as características de cada aluno. (...) Eu, efectivamente, tento incluí-los todos, mas (...) depois tem também toda uma comunidade escolar atrás, eu falo dos EEs,(...) até várias religiões diferentes. (...) E não contabilizei os alunos com Necessidades Educativas Especiais, agora (...) alunos da Educação Especial. (...) É impossível colocar a teórica do papel na prática da realidade.” (EP03).

Independente dos obstáculos supramencionados, é importante considerarmos que o AE não apresenta, comparativamente com outros AE, situações assinaladas como LGBTQIA+fóbicas. Apenas encontramos referência a uma situação em 2023 que exigiu intervenção directiva, conforme nos comunicou o EP05, o Director do nosso AE.

Não menos importante, é a visibilidade discursiva no AE de uma heterocisnormatividade hegemónica, explicitamente afirmada pelos EP03, EP07 e EP08. A existência do que Pascoe (2007, citado em Santos et al., 2017, p. 124) denomina como “*fag discourse*”, principalmente entre as pessoas auto-denominadas do sexo masculino. Mas os dois docentes respondentes, embora concordem com Santos (Santos Ibidem, p. 124), ao afirmar que “esta expressividade homofóbica é performativa e, até involuntária”, procuram consciencializar os aprendentes para o facto de que, mesmo a não intencionalidade, é muitas vezes, factor excludente das pessoas (não)normativas,

“... nas aulas, (...) eu procuro sempre abordar essas temáticas, para abrir também as mentes dos miúdos, porque eu acho que há aqui mentes muito tacanhas. (...) os próprios professores têm de estar em modo desconstructor, usando a sua expressão. (...) [os alunos] utilizam [o termo] “gay”, depreciativamente, entre amigos, ou mesmo, “paneleiro”, (...) Mas mesmo entre amigos, é como quisessem chamar o outro de “burro” ou “parvo”, ou outro termo qualquer,associam o termo “gay” a algo sujo, execrável, (...) mesmo a algo mais “maricado”, por exemplo, com a conotação de mais feminino, porque também associam o

termo a “medroso” ou mesmo “covarde”, “frágil”, (...) eu [própria], às vezes, dou por mim, a usar expressões excludentes.” (EP03);

“...[isso] é o essencial, numa conversa sana, numa conversa saudável com eles, no sentido de eles perceberem e, (...) tentar explicar-lhes que há muitas sexualidades, (...) a tal pluralidade da sexualidade humana, (...) expressões que, diária e assiduamente ouvimos, como “macho que é macho mijá de pé”, “macho que é macho não chora” (...) são autêntica parvoíce. Ignorância. (...) É inacreditável o que vemos e ouvimos. Este mundo é só gente com problemas psicológicos graves. (...) é importante o desconstruir, o desmistificar essas estereotipias estes (pre)conceitos.” (EP07);

“...comigo funciona assim. Logo, no início da primeira aula, quando eu me apresento ao alunos, uma das primeiras coisas que eu lhes digo é: “Aqui dentro ninguém chama nomes ou ofende ninguém, ok? Estamos entendidos? Seja se é ignorante, se é gordo, se é magro, é feio, é homossexual, é o que quer que seja. E, depois, quando ouço os alunos referirem-se à comunidade LGBTQI+ de forma depreciativa, chamo-lhes a atenção para isso.” (EP07).

Face a este cenário com discursos, algumas vezes, antagónicos, parece transparecer, na opinião dos docentes, uma inversão de papéis docentes/discentes, contrariamente ao defendido por Santos (2022) e Afonso (2022).

De acordo com todas as pessoas entrevistadas (10), existem práticas e estratégias pedagógicas dinamizadoras de um currículo inclusivo, em que o foco do fazer pedagógico está alicerçado na heteronormatividade, e “há pouco espaço para o questionamento e para a inclusão de temas tabus como a homossexualidade, bissexualidade e transsexualidade” (Cazelatto et al., 2022, pp. 129-130).

“Não, não. Acho que não há [dinamização da inclusividade das pessoas LGBTQIA+]. Daquilo que observo, não verifico contextos em que a escola, o agrupamento, promova divulgação, dinamização e consciencialização da diversidade, (...) há um bocado não ligar ao género, [se o há] são mensagens muito ténues.” (EP02).

A partir dos discursos das pessoas entrevistadas entendemos que o AE, embora inclusivo no seu sustentáculo, não se quer comprometer ou assumir-se pro-LGBTQIA+, para não ser associado a um “*lobby velvet*” ou “*agenda gay*”, não tendo, assim, que se justificar ou conflictuar com os encarregados de educação. É uma atitude defensiva já identificada por Santos, axiado no “medo de ser homossexualizado” (Santos 2019, 2020, 2024; Mesquita, 2024).

Em síntese:

Os docentes e a direção do AE reconhecem a invisibilidade das temáticas LGBTQIA+ e das questões da OIEC, justificada pela priorização de alunos migrantes e da Educação Especial, mas consideram esta argumentação insuficiente, evidenciando uma biologização limitante da leccionação. Há consciência da reconceptualização inclusiva (DL nº 54/2018), mas falta formação específica, diálogo efectivo e supervisão que promova a pluralidade sexual além da periferia, num contexto de heteronormatividade hegemónica e receios de “homossexualização”. Defendem, assim, práticas artísticas, formação contínua e estratégias dialógicas para uma inclusão universal que legitime a diversidade, sem prioritarismos excludentes.

Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa, (trans)formativa e integrativa da supervisão pedagógica, na perspectiva dos docentes não coordenadores

Os docentes respondentes consideram que mais imperativo no exercício da supervisão pedagógica na dinamização da inclusão, são dimensões como aceitação, (trans)(in)formação, inter(intra)personalidade, desmistificação, desconstrução, colaboração, cooperação, conversação, consciencialização, democratização, interseccionalidade, diversidade e normalização. Estas, quando interiorizados e consciencializados nos aprendentes, são determinantes para extinguir ou minimizar o que nominamos como retraditionalização educativa socio-ideológica dos alunos. Esta constatação dialoga com o posicionamento de Torres & Silva (2021), Mesquita & Roldão (2017), Vilar e Souto (2008) e Santos (2019, 2020, 2022, 2024).

“... mais do que adjectivos, eu ia usar substantivos, como diversidade, aceitação da diferença, (...) o respeito pelo outro e a aceitação das orientações pessoais de cada [pessoa].” (EP01);

“... (os qualificadores e as características imperativas da SvP, para que o currículo, efectivamente seja um currículo democrático) (...) têm que estar visíveis nas regras da escola, e não estão. (...) há a importância de consciencializar que todos, absolutamente todos, (...) de que as pessoas LGBTQIA+ são tão “normais” como as outras.” (EP04);

“Eu aposto também muito no conhecimento individual de cada um dos alunos, (...) invisto bastante nessa relação interpessoal em vários contextos.” (EP06);

“... receptividade dialógica, (...) o estar receptivo a dialogar com é o qualificativo primeiro do exercício docente na prática supervisiva para a dinamização de inclusividade LGBTQIA+, (...) o estar receptivo.” (EP08).

Encontramos, assim, nos docentes respondentes, discursos direccionados para a dimensão dialógica do exercício supervisão pedagógica na inclusão de todas as pessoas aprendentes, na linha do defendido por Pappámikail, L. e Beirante, D. (2022), Santos (2020), Gato (2019) e Sousa e Gato (2024).

Há um tópico que é imperativo referir no âmbito do presente estudo. Trata-se da ainda excessivamente presente dimensão avaliativa/inspectiva, que os docentes percebem no exercício da supervisão pedagógica. Como ilustração, apresentamos um excerto da entrevista de E04

“Pessoalmente, tive uma experiência não muito positiva com o exercício da SvP, (...) verifiquei uma supervisão exageradamente avaliativa, não direccionada para o qualificador colaborativo, cooperativo, integrativo, mas apenas e essencialmente uma *pro forma*. Só na parte final um produto, uma fase do produto e não no processo, concentrado no produto e não no processo e o resultado, o produto, sem conhecimento sequer do produto. Fui supervisionado sem verificar uma colabora(cooper)ação assídua comigo como profissional docente e, principalmente, como pessoa humana. Deveria ter sido acompanhado durante o ano inteiro, não fui e, no final fui avaliado, porque fazia parte do processo [do exercício SvP e como elemento do mesmo]. Apenas o produto, o resultado, e com desconhecimento,

de acordo com a minha opinião, total daquilo que seria expectável do trabalho feito. (...) Ou seja, falamos de um processo de supervisão, que ainda se encontra muito actual, que ainda está muito radicado naquela concepção obsoleta da avaliação, porque existe toda uma competitividade do desempenho dos docentes e a parte humana, considera que a parte humana, fica impreterivelmente, excluída. O processo superviso é muito mais complexo. Não somos, única e exclusivamente, números.” (EP02).

Com base na informação recolhida nas entrevistas dos (8) docentes não coordenadores, compreende-se que a dimensão dialógica, colabora(coopera)tiva, horizontalizada e de colegialidade do exercício superviso pedagógico se encontra significativamente ignorada, considerando o envelhecimento da classe docente em Portugal. Esta concepção redutora da superviso pedagógica é identificada por Vieira (2006, citada em Mesquita & Roldão, 2017) Alarcão e Roldão (2008), Vilar e Souto (2008) Alarcão e Canha (2013) Roldão (2012), Gaspar et al. (2019), Mouraz et al (2019), Seabra et al. (2021), Araújo (2023). Por exemplo, para a EP04, a escola é o primeiro dinamizador desta prática supervisa orientada e direccionada para a inclusão, “os qualificadores e as características imperativas da SvP, para que o currículo, efectivamente, seja um currículo democrático (...) têm que estar visíveis nas regras da escola, e não estão”. Ainda assim, os entrevistados reconhecem que o exercício superviso pedagógico, inclusivo e integrador é o “articulador, coordenador e estimulador” (Araújo, 2023, pp. 51-52) e “o primeiro harmonizador do ambiente escolar” (Ribeiro, 2021, pp. 1-2). A teorização, uma vez mais, verifica-se na *práxis* educativa.

Destacamos ainda algumas situações concretas verificadas nas práticas da superviso pedagógica no AE e, em termos gerais, no sistema educativo português

“... o exercício da SvP pode ser melhorado, ressignificado, (re)estruturado, aprimorado, trabalhado, assim como as práticas supervisas aplicadas nos AEs. Reforço, primeiramente, com as equipas multidisciplinares, que com várias sensibilidades para e com tempo e, não falo em competência, mas predisposição para o fazer, o que muitas das vezes não se verifica (...). Um temos que ter sensibilidade para perceber as situações; dois, no que diz respeito à superviso, uma equipa pluridisciplinar, de várias áreas; e três, com tempo e vocação e motivação para acompanhar, porque é fácil criticar a superviso que se faz, (...) agora é assim, também, um conhecimento de duas horas para avaliar num mês ou 15 dias não sei

quantos docentes, (...) lá está, o que interessa é o produto, o processo não é considerado. (...) Nós temos não é uma supervisão, nós temos umas linhas orientadoras, que vêm da literatura, escrita e criada e fundamentada noutra literatura, noutras experiências de outros países, mas a maior parte das vezes produzida por pessoas, que não estão directamente ligadas ao ensino. (...), se essas equipas que constituem esses normativos, que constituem essas linhas orientadoras fossem também constituídas por professores de diversas áreas e por professores que estivessem no terreno, o ir buscar a experiência com a população e com quem trabalha com a população, onde vamos aplicar essas linhas orientadoras, talvez a supervisão, o fazer supervisivo fosse mais produtivo. (...) [a SvP] precisa de mais tempo para o fazer e o fazer-se e se tivesse mais tempo para o fazer, fazê-lo mais continuamente e com mais conhecimento de causa. (...), supervisivamente continuamos a numerificar as pessoas, a numerificar os alunos, a numerificar os docentes, a numerificar os seres humanos.” (EP02).

Este é um aspecto do exercício da supervisão pedagógica, que consideramos imperativo para o diálogo com a inclusão de pessoas LGBTQIA+, mas também de qualquer outra temática que exija uma acção transformadora de práticas direccionadas para a humanização e democratização do ensino. O discurso do EP02 apresentado, é interpretado enquanto mecanismo de agência transformadora pedagógica - o discurso é não meramente descritivo, mas propositivo, consciencializador da transformação do currículo e legitimador de pluralidades, subsidiado pela supervisão pedagógica.

Segundo a EP03 defende que as “pessoas novas e mentalidades novas” recrutadas pelo Agrupamento em 2023, podem fazer a diferença no dialogar com as temáticas da OIEC.

“Honestamente, não sei se o exercício SvP, neste Agrupamento, pode fazer esse *pitt broken* deste *modus pensandi* [dos alunos], se pode desconstruir o *modus vivendi* destas situações. Eu percepcionei este ano, que o Agrupamento tem muitas pessoas novas(...). E pode ser que sim, não descarto. São pessoas novas e mentalidades novas. É sempre uma questão de se experimentar, ver, ouvir, escutar e reflectir sobre(...). Eu gosto de fazer experiências, para ver se funciona. Se funcionar, óptimo. Se não funcionar, (...) vamos experimentar de outra forma. (...) Lembrar que tivemos 285 anos de Inquisição em Portugal, só extinta em 1821, e 48 anos de ditadura, onde o Cristianismo foi sempre o ditador primeiro.” (EP03).

Acrescenta E08, que o exercício da supervisão pedagógica deve permitir “desvincular-se um bocado mais da avaliação, do quantificar e do objectivar, principalmente, para o quantificar”. Já para EP06, EP01, EP03 e EP08, reconhecem a importância da supervisão pedagógica para desconstruir o *status quo* heterocisnormativo do currículo. A EP06 destaca a necessidade de actualizar o currículo com obras desconstrutoras da ideologia cisheteronormativa, pois este produziu-se e continua a discursar para normativizar o ser heterossexual. Efectivamente, a literatura valida que um currículo obsoleto, não contemporaneizado, cuja cisheteronormatividade é o sustentáculo, o modelo e a padronização, valida a retórica da “ideologia de género” (Cazelatto & Cardin, 2017; Cazelatto et al, 2022; Martins & Galdino, 2022; Santos, 2017, 2018, 2019, 2020).

“... claro que é preciso (nos programas e no próprio currículo, haver outras referências, mesmo a nível de literatura, ou seja, de introduzir, por exemplo, ou pelo menos consciencializar, que existem obras não cisheteronormativas, (...) claro que é preciso a introdução de referências não (hetero)normativas. Nós continuamos aqui com modelos clássicos que, pouco ou nada, tem a ver com a realidade dos dias de hoje (...) convidem é os professores a abordar e a quebrar esta esfera obsoleta em que vivemos.” (EP06).

Exemplos de diálogo com a literatura *queer* são sinalizados pela EP01, que apresenta o filme *Milk* em Cidadania e em Inglês, pela EP03 que não desconsidera o dialogar nas aulas sobre a chamada “literatura de Sodoma” e a poesia trovadoresca homossexual e pela EP08 que promove, anualmente, a visualização do filme *Proud* além de discutir com os aprendentes sobre o livro e o filme *Red, White & Royal Blue (RW&RB)*. São excepções a destacar, pois o *queerizar* o currículo através da introdução de referências (não)normativas, dimensão defendida por Couto e Coutinho (2023), não é isenta de obstáculos. Como ilustração,

“... houve um aluno meu que pediu excusa, recusou-se a ver o filme e saiu. (...) que considero foi uma atitude muito, muito radical. (...) Falamos de um miúdo de 16-17 anos (...) Isto aconteceu há uns 10 anos atrás, talvez. Mas nunca me esqueço que isto já me aconteceu, aqui neste AE, com um aluno, exactamente porque eu estava a passar um filme sobre homossexualidade e ele [o aluno] achou que aquilo...não sei...o contaminasse????!!!!” (EP01)

Há, portanto, uma consciencialização da parte dos docentes não coordenadores, da importância da aplicação de práticas, princípios e estratégias pedagógicas (des)construtoras de (pre)conceitos e

esteriotipias. Concretamente, no caso específico, face aos estereótipos de género, homofóbicos, bifóbicos, interfóbicos e alo/zedsexistas (Vilaça, 2012 Mantoan, 2015, Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, Série I de 2018-05-21 e Santos, 2020). Estas práticas e estratégias pedagógicas anti-*bullying* LGBTQIA+ pressupõem o diálogo, a colaboração e cooperação com a outridade e a multiculturalidade. Os docentes, estão conscientes que a cultura de colaboração e colegialidade, na comunidade educativa, a dimensão colabora(coopera)tiva e dialógica do exercício supervisiivo pedagógico, é “o qualificativo primeiro do exercício docente na prática supervisiiva para a dinamização de inclusividade LGBTQIA+” [EP08]. Este aspecto é igualmente evidenciado por Roque (2024). Na mesma linha,

“... (no quesito) (d)a(s) estratégias e práticas pedagógicas e de diferenciação, (...) dinamizadoras de um currículo inclusivo, direccionado para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes (...) primeiro há que consciencializar que os alunos não são números, capítulos ou alíneas de Decretos-Lei. Cada aluno é um caso e tem que ser tratado de forma diferente e de acordo com situações diferentes, (...) considero muito importante o ouvir os alunos, o ouvir a comunidade educativa para actuar... o provocar saudavelmente o aluno como forma de levá-lo a ter uma maior capacitação reflexiva a nível de crítica e de análise, de maior compreensão, de colaboração e aceitação do outro, é uma estratégia [de intervenção pedagógica] favorável”, promotora de saúde mental, saúde física, o bem-estar subjectivo dos alunos, a formação do cidadão democraticamente activo, para mim, estão antes dos objectivos [conteudísticos] da Educação Física.” (EP02).

Um aspecto sinalizado por todas as pessoas docentes entrevistadas (coordenadores e não coordenadores) refere-se à secundarização da Escola como o “*influencer* primeiro” (EP06) dos aprendentes e a uma substituição da mesma pela constelação disponível na internet de “*fast solutions*” (EP02). É um aspecto já referido pelas EC01 e EC02. as pessoas docentes entrevistadas advogam que estes grupos, estas “nichoesferas ideólogas” (EP06), estão a tentar sobrepor-se aos Encarregados de Educação e à própria Escola. Encontramos esta realidade referida nas entrevistas (E04, E08), bem como em Santos (2020).

Os docentes afirmam a importância de desconstruir a toxicidade destas esferas. Ilustramos com alguns excertos, que apontam para discursos em que se expõe, se ofende a pessoa “diferente”, seja

a pessoa portadora de deficiência, seja a religião, o que exige “o trabalhar em comunidade, o trabalhar em conjunto” para extinguir esta toxicidade (EP02)

“... hoje em dia, estes miúdos seguem, cegamente, estes *influencers*, (...) os alunos estão a divorciar-se da alfabetização [de e pelo] conhecimento científico, [o conhecimento científico e factualizado] e estão a aderir, de forma não questionável, a *tiktokers*, por exemplo, *opinion makers*, no geral.” (EP01);

“... afirmo que eles [as linhas influenciadoras internéticas] têm, em 95% dos jovens, número extremamente considerável, muitíssimo mais influência do que os pais, porque é com eles que eles passam o tempo [os movimentos essencialmente de direita radical extremista], (...) penso, digo penso, que não haverá, e serão casos pontuais ou residuais, alunos que se cinjam apenas a uma orientação de *influencers*, acredito que há uma intersecção múltipla, plural, onde eles [os alunos] comem tudo, porque aquilo é o *scroll*, aquilo é o rodar o dedo.” (EP02);

“... a Educação está na tutela dos hoje *tiktokers*, *youtubers*, *opinion makers*, *redpills*, *incells*, *tradewomen*, os *coaches* com toda a sua constelação de *fast-foods*, muito mais do que tutorada pela própria Escola instituição e pelos EEs (...). É uma realidade, infelizmente. (...) os pais não controlam, neste momento, e nem conseguem controlar, e é mais fácil ter os filhos silenciados e invisibilizados no PC, (...) a esmagadora maioria não tem qualquer controle...e nem se preocupa, sejamos honestos.” (EP03);

“Aqui [no AE] ainda não se nota, mas não devemos andar muito longe de ser vítimas dos tentáculos deste posicionamento, (...) este crescimento de um determinado partido aí existente, (...) é muito provável que elas ideologias comecem(...) a ter vivência dentro da escola. É uma preocupação que eu tenho. (...) ainda não [o] sinto aqui, confesso, mas no panorama educacional nacional sim, já está a começar a entrar significativamente. (...), os jovens têm sido uma presa fácil destas ideias, porque é capaz de ser [este determinado partido político] que está disposto a amordaçar a educação. (...) é diário nas redes sociais e, sobretudo, na dark web, eles utilizam muito isso para os jovens.” (EP05);

“... temos que lidar muito com estes contextos, (...) [utilizar] estratégias ou métodos dialógicos para, pelo menos tentar, descisheterossexualizar, digamos assim, desnormalizar esse posicionamento cisgenderista, sexista, binarista, dualista, polarizado em e por cores. Temos que lidar, infelizmente, com ele, e (...) até no contexto político em que estamos, vamos ter que lidar ainda mais. (...) Eles [os miúdos] vão é buscá-lo [esse modelo referencial], onde é mais prático e mais consumível, que é naquele electrodomesticozinho, que eles têm todo o dia. (...) os tentáculos da chamada machoesfera(manoesfera) não inclusiva e, também, da feminoesfera, já se infiltraram no Agrupamento e, por extensão, no panorama nacional. (...) Já se infiltraram na escola (...) a [neo-] nazificação já é evidente. (...) o que há a fazer é desconstruir, é utilizar o método da desconstrução. (...) estes jovens agora [já] não estão no universo da Disney, honestamente. (...) as referências deles são bem outras. (...) Há muitos youtubers, há muitos influencers, há uma infinidade de coaches, opinion makers e outros. Preocupa-me mais a influência de tiktokers e youtubers. (...) Coaches da masculinidade, coaches do aprender a ser masculino, coaches do aprender a ser feminino, a situação é tubarónica, (...) é o ser masculino, ser alfa, junto dos “machos” e não ser beta. Admito, tenho receio, sim, que vá aumentar ainda mais. (...) enquanto, nós, professores, temos um quadro e um giz, eles têm carros de alta cilindrada e fins-de-semana no Dubai, para mostrar, (...) é uma concorrência desleal. (...) a prática supervisiva do docente pode mostrar ao aluno que opinião, crença, ou viés não são Ciência, opinião não é facto, isto advindo na sequência do que estamos a falar. (...) é preciso desconstruir estes *fakes*, ser um *factchecker*.” (EP06);

“Nunca tivemos [referências homossexuais] da, na e pela Walt Disney. Aquilo [a Walt] é tudo americano e americanizado e, como os americanos sempre foram, de facto, referências extremamente homofóbicas, extremamente racistas, (...) por isso mesmo essa bipartição [príncipe e princesa] (...) É isso mesmo, a Walt Disney, afinal, é meramente, um alimentar de masculinidade tóxica. (...) É a realidade. A Walt Disney é uma das materializações daquilo que é o bullying LGBTQIA+. (...) Assistimos à radicalização da homofobia, misantropia, genofobia, (...) aparecem, pelo menos a maior parte, principal e primeiramente, nos Estados-Unidos. Falamos das macho(mano)esfera.” (EP07);

“... hoje em dia, (...) com a internet, tu tens aí o professor máximo, o catedrático educador do sexo, o *influencer* supra-summo, (...) não é a Walt Disney a primeira ou uma das primeiras formas de bullying, (...) são estes grupos macho(mano)esféricos, (...) os EE [já] estão completamente obsoletos. (...) tenho miúdos, que começam a ver pornografia com 10 anos e, às vezes, até mais novos.” (EP08).

Estes aspetos aqui referidos, são também reafirmados por Santos (2020). Ou seja, as pessoas docentes estão conscientes que “o culminar substantivo de um conjunto de mitos e inverdades sobre o endereço e abordagem da diversidade de género e sexual na escola”, com implicações na aprendizagem sobre sexo, sexualidades, diversidade, identidade de género ou orientação(ões) sexual(is), é traduzido nas percepções oriundas destas esferas ideológicas (Santos, 2020). Tal situação é, para os próprios docentes, o que permite compreender a tendência que se verifica nos alunos, principalmente nas pessoas auto-denominadas do sexo masculino.

Recuperamos a ideia do docente E04, sobre os cursos de artes como mais facilitadores da inclusão de pessoas LGBTQIA+. Acrescentando que, no quesito de ensinar Saúde e Sexualidade “alguém tem de o fazer, (...) porque os pais, 99%, acredito que não o façam” [E04]. Este excerto vai ao encontro das afirmações de Gato (2019), Gabarino (2022) e Cazellatto et al (2022), que destacam a importância da Educação em Saúde e Sexualidades, como dimensão importante.

Neste sentido, a aplicação de práticas pedagógicas como o discurso e o debate fílmico e textual (praticados pelas entrevistadas EP01 e EP08, docentes de Inglês, já referidas), aliadas ao trabalho colabora(coopera)tivo direccionado para a reflexão, permitindo a consciencialização da sexualidade como um direito da pessoa humana, por exemplo, na componente disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento. Estes exercícios, práticas e estratégias são de importância imperativa como agenciadores de inclusão de pessoas LGBTQIA+, como referem Gato (2019) e Barata (2021).

As pessoas docentes entrevistadas concordam que, de uma maneira geral, o corpo docente é impreparado para a leccionação da temática das OIEC e das sexualidades humanas (EC01). O próprio Director do AE refere que a “componente dialógica da supervisão pedagógica se faz muito presente no Agrupamento”, embora reconheça que “que há uma resistência mínima em alguns dos professores”, que alguns mostram “não é desconforto, não sabem [é] como o fazer, (...) pela idade

e até pela formação, estamos a falar de professores muito envelhecidos e (...) Mentalidades...mais fechadas” (EP05). O mesmo, acrescenta

“...eu penso que isso não iniba de haver liberdade de tratamento do tema, de o tema não ser um tabu, e da prática que nós observamos aqui, da realidade diária(...) dos alunos. Mas temos também pessoas, assumidamente, homossexuais, ou pelo, como essa predisposição, dentro do corpo docente e do corpo não docente, também. E, no entanto, se observares, eles têm uma co-existência perfeitamente normal, ninguém aqui aponta o dedo em termos discriminatórios(...)nesse ponto estamos bem, porque as diferenças existem, estão cá e, no entanto, não há o fazer diferenciações. (...) Essa preocupação (a inclusividade universalizada) foi vista pelos inspectores (do Relatório de Acção Inspectiva 2022/2023 - IGEC) como uma realidade de acompanhamento prática. (...) Isso, para nós, aqui interessa-nos muito mais. O que é que interessa ter um Projecto Educativo muito elaborado, muito bonito nessa área e, depois, na prática não o fazer. Prefiro ter (...) pequenas referências, mas ter uma prática significativamente activa...vamos tentar não estar a criar estigmas, colocando [nos documentos estruturativos do nosso Agrupamento, exemplificações e especificações de potenciais formas de discriminação, porque isso, acaba precisamente por ter o efeito contrário àquilo que pretendemos, (...) Havendo um fazer o todo e não havendo nenhuma dessas categorizações, cremos que a discriminação é minimizada.” (EP05).

Este discurso materializa a existência de um PEE direccionado para *ghettizar* as temáticas da OIEC (H. Santos, 2019; A.C. Santos, 2024). Ou seja, a não existência de direccionamento ou (in)formação por parte das pessoas docentes, para eussocializar com a temática, optando pela perifericidade, invisibilidade ou silenciamento do tema (Santos, 2020). Na questão educativa, é visível “que ainda persistem medos, dificuldades e obstáculos que minam as possibilidades de desenvolvimento de abordagens e práticas LGBTQ-inclusivas e acabam por marginalizar estes temas” (Santos, 2020, p. 270), Há também uma consciencialização para a capacitação da comunidade educativa, para que esta seja participativa, colabora(coopera)tiva e dialógica inter(intra)institucionalmente, de forma a falar, positivamente sobre as questões LGBTQIA+ (Vilaça, 2019, Santos, 2020). Na nossa perspectiva e na dos entrevistados, é imperativo para a receptividade da temática, , o comprometimento colectivo de uma educação (sexual) positiva e afirmativa para todos, o “dialogar com a temática sem grande ou mesmo nenhum bloqueio” (EP06)

“Ninguém entende o princípio da diferença, se não entendermos a maneira com tratamos aquele que é diferente, que é sendo o mesmo, diferente como todos. (...) a escola aí tem que assumir, mas sem problema nenhum, no seu Projecto Educativo, os valores e os ideais pelos quais se norteiam. (...) Acredito que, perante aquelas resistências mais extremistas, acredito que há a possibilidade de diálogo. Acredito, porque sou professor. Professor é uma profissão de esperança e, portanto, acredito que si. (...) O diálogo, para mim, é a solução para muitas situações. O diálogo, a formação e a educação são fundamentais. (...) abrindo as mentes, alarga-se o espectro.” (EP06).

No AE, a quase inexistente sinalização de situações LGBTQIA+fóbicas, pode ajudar a compreender o “não questionamento” nos e dos alunos, bem como a não visibilidade e não dinamização destas temáticas no PEE. Esta possibilidade encontra reforço nos trabalhos de Vilaça (2019) e Santos (2020). Ainda assim, a inter(intra)-institucionalidade dialógica é um aspecto que parece estar ainda embrionário no AE, , mas que é destacado por Santos (2019, 2020), Gato (2020, 2024), Sousa e Gato (2024) e Fernandes et al (2025).

As pessoas docentes entrevistadas revelam alguma unanimidade ao referir a importância do *queerizar* o currículo, da visibilidade e representatividade queer afirmativa para dialogar democraticamente com as sexualidades não (cishetero)normativas ou normativizadas.

“... é importante, na prática docente, principalmente a de carácter supervisivo, a importância de narrativas literárias particularizadas em referências não (cishetero)normativas. Considero que se faz necessário (...) dar uma lufada de ar fresco ao currículo e complementá-lo com literatura actualizada. (...) Há escritores fantásticos, que escrevem muito bem, e estão invisibilizados.” (EP07);

“... é importante o desconstruir, o desmistificar estas estereótipias e (pre)conceitos e tento fazer grupos heterogéneos com pessoas, que eu acho que são importantíssimos, para incluir. Colocar os melhores, os que têm mais capacidade e sensibilidade e, até mesmo outro tipo de perspectiva, (...) normalmente coloco-os em confronto, um diálogo confrontativo” (EP07);

“Considero que é importante introduzir (...) o queer, literatura com referências não (hetero)normativas, para os alunos não sentirem, que efectivamente são coisas “anormais”, ou pronomes indefinidos, os “issos”, o “essas coisas”. Devem ser introduzidas referências, não só as não -LGBTQIA+, com as quais eles se identificam, sim, sem dúvida, (...) mas depois esbarras com uma barreira que se chama PAIS, (...) [e] esbarramos com outra barreira que são os exames. Aquilo são as temáticas para os exames. (...) é aquilo que vai sair no Exame Nacional e pronto. Nada a fazer.” (EP08).

A referência das pessoas respondentes ao termo “*queering*” como analítica e (des)constructora da normalização é suportado por Dias e Menezes (2017), Soler-Quílez (2020), Cazelatto (2022), Nodin (2022), Oliveira et al. (2023). O queerizar, mesmo com as dificuldades identificadas, é o que nos permite consciencializar sobre a não binaridade da biologia humana e não humana e o diálogo e com a pluralidade da sexualidade humana - com os hermafroditismos, hoje nominados intersexualidades da sexualidade biológica humana e não humana.

“A literatura tem mostrado que a biologia, o sexo biológico (o humano e o não humano) não é binário, ou seja, temos a questão da intersexualidade da sexualidade biológica humana. Politicamente, principalmente está a vender-se um binarismo/cisgenderismo (heteronómico), quando a realidade, a factualidade, a Ciência, e não a opinião, a(s) subjectividade(s) ou os vies(es) ideológicos mostram (...) [o] desmistificar um espectro que já está obsoleto. (...) estamos a politizar o sexo, neste momento, pois estamos numa fragmentaridade e num corpus político, que estão a rejeitar e a negar, completamente, a nossa essência biológica cientificadamente não binária. O importante era perceber que há cada vez mais conhecimentos dessa pluralidade sexual. (...) essa sexualidade biologizante já está bastante “*out of date*”, (...) de facto, é inacreditável negar a heterogeneidade humana em pleno século 21.” (EP07).

A EP07, afirma-nos que, “cientificadamente, a biologia humana (e a não humana) é tudo, menos binária!”, como sustentado por Simionato (2021, p. 91), Anastácio (2021, p. 201), Saleiro et al. (2022, p. 10), Gato (2004, p. 2). Essa binarização da sexualidade humana, essa diadicidade, que

categoriza um corpo única, exclusivamente como predominantemente testosteronizado ou estrogenizado materializa a politização do sexo e das sexualidades (EP07). A Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto, que aprova a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), enquanto referencial orientador da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, retira as temáticas de sexualidades como um dos *tópoi* nucleares da disciplina, sendo periferizadas para as AEs do 3.º Ciclo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, 2025, pp. 4-5). Esta orientação legal confronta o definido no Decreto-Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (i, páginas 5097, artgs. 2, alínea l) e art. 6), que introduz a obrigatoriedade da Educação Sexual no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Compromete, ainda o Decreto-Lei n.º 51/2012, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e a aplicabilidade da protecção da orientação sexual e identidade de género do aluno, quer no Ensino básico, quer no Ensino secundário (art. 7.º, 1a); art. 10º d)) (Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, p. 5104). Neste cenário, a ILGA-Europa recomenda que Portugal adopte, constitucional e educacionalmente, orientações legais que “expressly mentions sexual orientation, gender identity and sex characteristics (SOGISC); Legal gender recognition includes a nonbinary or third gender option; Asylum law which expressly mentions of SOGISC” (ILGA-Europe’s Rainbow Annual Review of the Human Rights situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and, Intersex People, 2024)⁷.

Este ponto é importante e dialoga com o posicionamento de Saleiro (2022) e Santos e Santos (2024). Segundo Both e Ainscow (2002), é principalmente no ensino secundário, que a comunidade educativa, principalmente os alunos, reconhecem abordagens, práticas e princípios pedagógicos que remetem para a inclusão universalizada. Ou seja, a “idade do aluno” não é critério para a desconstrução das estereotípias de género e os (pre)conceitos não (cishetero)normativos (Garbarino, 2022, pp. 10-14).

Um outro tópico, já abordado mas que importa agora aprofundar, prende-se com a existência de uma “ideologia heterocisnormativa” no AE, materializada no sexismo, no cisgenderismo, na toxicidade da masculinidade e nos (pre)conceitos e estereotípias LGBTQIA+fóbicos (Cazelato et al. 2022).

⁷ <https://www.ilga-europe.org/report/rainbow-map-2024/>

“... eles [os alunos] dizem que agora já não podem ser heterossexuais. [E] Há pais que dizem isso, que a escola está a ensinar, que a escola está a doutrinar sexualmente. (...) isto revolta-me, porque eu tento explicar, que não é assim que funciona, e tento explicar que toda a gente deve conviver com toda a gente em harmonia e não julgar. (...), mas eles não entendem (...), eles dizem que a escola está a obrigar as pessoas a ser homossexuais. E dizem que, uma criança que não seja, quase que é discriminada por não ser homossexual.” (EP03).

De forma complementar, os docentes entrevistados referem verificar na sua leccionação o que a ILGA- Portugal (2024) nomina como a triangulação LGBTQIA+fóbica. Ou seja, uma triangulação materializada na “ideologia de género”, na “tradicionalização da família” e nas “terapias de conversão” ou “psiquitização da não cisheteronormatividade”. O discurso das entrevistas sinaliza que a retórica da “ideologia de género” e do “discurso anti-genderista” dificulta a implementação, operacionalização e desenvolvimento da supervisão pedagógica, na medida em esbarram com aspetos já referidos como a falta de tempo, de formação específica, de colaboração e outras condições organizacionais.

Com base em Miskolci e Campana (2017, p. 726) verificamos que a retórica na base da “ideologia de género”, “teoria de género” ou “*genderism*” (generismo, em português), também chamada a “*genderisation*”, a ou o “*lobby* de género” não é apenas uma “tendência local” (Korolczuk, 2014, p. 5) e é encontrada, primeiramente, na Igreja Católica Apostólica Romana, (Miskolci & Campana, 2017, p. 727). Este posicionamento assume-se contra a IV Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pela Organização das Nações Unidas, em 1995 (Miskolci & Campana, 2017, p. 727). O termo aparece, novamente, na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam), de 2007, conhecido como “Documento de Aparecida” (Miskolci & Campana, 2017, p. 727). Junqueira (2018, p. 452), sinalizam que a “ideologização de género” aparece como um projecto político e religioso cujo desiderato visa reafirmar o estatuto e a centralidade da autoridade moral das instituições religiosas ou salvaguardar a sua influência em contextos mais secularizados. O autor defende que

... como é próprio das “disputas por hegemonia (Williams, 1979), que envolvem a produção e a ativação de práticas e representações sobre a totalidade da vida e do mundo, no cerne dessa ofensiva, as estratégias discursivas orientam-se não apenas a contrastar

concepções desnaturalizantes de humanidade, corpo, gênero e sexualidade, mas sobretudo a promover a rebiologização da diferença sexual, a renaturalização das arbitrariedades da ordem social, moral e sexual tradicional, a (re)hierarquização das diferenças e a afirmação restritiva, (hetero)sexista e transfóbica das normas de gênero (Junqueira, 2018, p.452).

Importa referenciar que a “ideologia de gênero” é, frequentemente, apresentada como uma “nova ideologia que serve abertamente como referência para a ONU e suas várias agências, em particular a OMS, a Unesco e a População e Desenvolvimento” (Anatrella, 2011; Paternotte & Kuhar, 2018). Tornou-se também o novo marco de referência da Comissão de Bruxelas e de vários Estados-Membros da União Europeia (Paternotte & Kuhar, 2018, pp. 509-510). As E05 e E10 assumem a interação com essa realidade discursiva mais disruptiva

“... isto revolta-me, porque eu tenho de explicar, mas eles [os pais] não entendem (...), eles dizem que a escola está a obrigar as pessoas a serem homossexuais. (...) isto é completamente ridículo. Não tem fundamentação alguma. (...) Eu não consigo perceber, há pais que até têm cursos superiores.” (EP03);

“O mais assustador é que se (...) ouve muito este discurso, e gravíssimo, em pessoas mais novas, pessoas desta geração, (...) E de pessoas com formação académica superior, que deveriam ser as primeiras a combater os estereótipos e os preconceitos. O que, para mim, é chocante.” (EP08).

Junqueira (2018, p. 457) informa que os primeiros agenciadores de um currículo inclusivo são os coordenadores, enquanto supervisores, que numa lógica plural e não excludente, dinamizam

... ações voltadas a reconhecer as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo (“gaymônio”) e garantir-lhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contraceção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na e dos/as filhos/as.

O movimento “anti-genderista” ou movimento anti-“ideologia de género” é transversal e já se encontra em diversos países como Itália, Eslovénia, (Patternotte & Kuhar, 2018, p. 505), Portugal (Santos, 2019, p. 945; Santos, 2022), Espanha, Hungria, Polónia (Korolczuk, 2020) e ainda Uganda, Azerbaijão, Turcomenistão, Mónaco, Brasil, Rússia, Argentina, Indonésia, Alemanha, Canadá, Croácia, França, Turquia, Ucrânia, Reino Unido, Roménia, e EUA (ILGA-Europe’s Rainbow Map 2024; ILGA-Europe’s Rainbow Map 2025; IGLYO –LGBTQI Inclusive Education Map 2025; Morais, 2024; Thomas, 2025). O trabalho “Queering Democracy 2024 and How LGBTIQ+ People Fared: 35 Outright International”, publicado em 2025, que também sustenta a informação anterior, mostra que, em 51 dos 77 países estudados, Portugal incluído, os candidatos políticos “demonize[d] LGBTIQ+ people depicted LGBTIQ people as “foreign agents” and “Western” threats to national sovereignty, and scapegoated sexual and gender diversity to deflect responsibility for real issues (...), [and] weaponized anti-LGBTIQ+ rhetoric gain” (2025, pp. 9, 10, 18, 26). Desses 51, 27 utilizaram terminologias como “gender ideology”, “gender madness”, “wookismo” e “indoctrination” para promover LGBTQIA+fobia (Ibidem, pp. 10, 23, 29). 36 dos 71 países estudados apresentam como ponto positivo “openly LGBTIQ candidates (...) queer candidates”, com particular relevância e, pela primeira vez, para o Botswana, Namíbia e Roménia (Ibidem, 2025, p. 20). É importante informarmos que no Brasil, em 15 de Outubro de 2025, o Supremo Tribunal Federal (STF), reintroduz o ensino de educação sexual, principalmente o ensino do género das escolas.

A “ideologia de género” é, para estes grupos, sinónimo de discurso de doutrinação ideológica, marxismo cultural, hipersexualização e “promoção gay” das crianças” (Junqueira, 2018, Dias, 2022, p. 3). Estes grupos incendeiam discursos de “propagação de conteúdos desinformativos e polarização da linguagem e dos discursos de ódio em Portugal”, através de “*shares, likes e follows*” (Dias, 2022, Ibidem).

Morais (2022, p. 1) afirma que “a teorização e ação política do termo “género”, enquanto ideologia, reafirma a “sobrevivência da sociedade e da civilização”. Garraio e Toldy (2020) informam que o campo da educação mostra uma atenção prioritária por parte destes movimentos, no qual dizem existir a usurpação do poder dos pais com a doutrinação e propaganda de género. Esta ideia é também referida pelos entrevistados (EP02, EP05, EP06, EP07, EP08 e EP03), por exemplo, ao

afirmarem que “a esmagadora maioria dos pais associa a disciplina de Cidadania com o estar a ser homossexualizado ou lesbianada ou transsexualizada, a homossexualizar a “*família de bem*”, digamos, (...) homossexualizar os valores sacratíssimos “Deus, Pátria e Família” (EP03).

Imperativos para a compreensão desta realidade sinalizada pelos docentes entrevistados, são os trabalhos de vários autores referidos, por exemplo Cazelatto et al. (2022), Garraio (2019), Garraio et al. (2019), Garraio et al. (2020), Garraio & Toldy (2024), Santos (2019, 2020), que atestam a convergência entre as campanhas anti-gênero e os populismos políticos de direita radical e de extrema-direita, massificados nacional e internacionalmente, principalmente a partir de 2019. Esta realidade axiada na toxicidade (*online* e *offline*) é já denunciada por Santos (2019, p. 958), ao nos consciencializar que

... nem Portugal, com uma tradição revolucionária desde 1974, pode escapar a uma agenda ideológica tácita de alcance global (Corredor, 2019). A educação e o currículo parecem ser simultaneamente o centro nevrálgico dos embates para aqueles que querem transformar a sociedade (para lá das leis), como para aqueles que vêm nessa mudança uma ameaça para a sua agenda separatista e desqualitória, procurando manter, a todo o custo, o status quo cultural da LGBTQIA+fobia, da heteronormatividade e da cisnormatividade.

Conscientes que a pessoa docente é um transformador do fazer pedagógico, os docentes entrevistados concordam num ponto reflexivo, que merece o diálogo com o exercício superviso pedagógico, a obsoletização do currículo e da formação docente. Estratégias pedagógicas para responder a esta realidade desafiante perspectivada pelos docentes, materializam-se no diálogo reflexivo, o confronto construtivo e a colaboração entre pares,

“... os debates são essenciais para consciencializar sobre a importância e o respeito pela outridade, a importância do outro, a importância (...) de que existem pessoas não cis-heteronormativas, é uma das estratégias. (...) Faço visualização de filmes, (...) faço debates, eles fazem trabalhos de apresentação oral, (...) o currículo, em si, principalmente o de Literatura Portuguesa está completamente obsoleto, (...) os currícula de Português e História estão completamente obsoletos.” (EP01);

“... sejamos honestos, o currículo está desfasado e o provocar o aluno, saudavelmente, como forma a levá-lo a ter maior capacitação reflexiva a nível de crítica e de análise, de

maior compreensão, de colaboração e aceitação do outro é favorável. (...) Na minha prática pedagógica eu tento ir mais largo, mais longe do que aquilo que são dó as funções de ministrar conteúdos de Educação Física e, às vezes, levando a situações de tal provocação até ao limite que considero que não vai passar dali, é uma das minhas estratégias.” (EP02);

“... nós trabalhamos outro tipo de textos para além da Educação Literária, principalmente questões da actualidade, (...) os programas estão desfasados relativamente à actualidade.” (EP03);

“... poesia trovadoresca homossexual obviamente que não, era conflito directo com os EEs, (...) eu, por mim, falo, tentamos desconstruir, (...) há uma meninificação ou uma rapazificação, ou seja, o feto, ou é meninificado, ou é meninificada, socialmente, após o conhecimento do sexo biológico, (...) É muito difícil explicar a um aluno concepções como trans e cisgenderidade, só atítulo de exemplo.” (EP03);

“Nós, em Artes Plásticas e em Educação Visual, já desconstruímos essa Walt Disney, que fala. (...) A arte desconstrói (...) eu utilizo o qualificador dialógico do fazer pedagógico na dinamização de inclusividade, e pluralizo, [na dinamização de] inclusividades.” (EP04);

“... quando é a questão dos alunos, eu tento intervir directamente, sim. (...) intervenho directamente e apelo aos alunos que *inter se* resolvam estas questões, porque a escola é um espaço de aprendizagem para todos, (...), não temos tido situações desagradáveis. A componente dialógica da SvP está e faz-se muito presente nestas situações. (...), temos momentos entre os pais que me abordam nas nossas reuniões, sobre a questão da Cidadania.” (EP05);

“Acredito que, perante estas resistências mais extremistas, acredito que há a possibilidade de diálogo. Acredito, porque sou professor. Professor é uma profissão de esperança e, portanto, acredito que sim, (...) [mas] À minha pequena escala, (...), citei, precisamente, José Saramago e tive pais que protestaram por isso. (...) A escola, de alguma maneira, tem que estar obsoleta, (...), de alguma maneira a escola é obsoleta, não em termos de ideias, aí não, em termos de práticas, sim. (...), temos de estar muito atentos àquilo que são as necessidades contemporâneas, (...) claro que, se o currículo mudar, facilita.” (EP06);

“... [era importante] sair do cisheteronormativo, (...) sair da Pequena Sereia, da Bela Adormecida, (...) continuamos a ser dominados pela opressão católica e cristã, (...) em pleno século 21! É surreal! (...) expressões que, diária e assiduamente ouvimos, como “macho que é macho, mija de pé”, “macho que é macho não chora” (...) são uma autêntica parvoíce. Ignorância!, (...) as leis também só estão direccionadas para o sexo biológico cisheteronormativo. (...) Seria uma heresia para com a Walt Disney, por exemplo, haver um livro que falasse sobre a homossexualidade explícita. (...) A Psicologia não explica.” (EP07);

“Há muita desinformação, (...) Como sabes isto é uma classe envelhecida, uma faixa etária envelhecida, despreparada e não actualizada, por isso a invisibilidade da literatura queer nos *curricula*. (...) temos um currículo obsoleto, sim. (...) A COVID só veio agudizar, ainda mais, o que acontecia antes.” (EP08).

Estes discursos comungam com os posicionamentos de Vilar e Couto (2008), Ribeiro et al (2013), Mantoan (2015), Santos (2020). Moreira (2019, p. 11) e Abrantes (2021). Essa consciencialização é visível nos 10 docentes entrevistados, que consideram a excepcionalidade de, no AE onde leccionam, co-existirem 17 nacionalidades, que co-existem pacificamente, ainda mais considerando a periferização e descentralização geográfica do mesmo.

“Temos uma heterogeneidade tão grande de, quer necessidades, quer de vivências e, no entanto, todas elas coexistem pacificamente (...) de todos os processos disciplinares dos últimos anos, que fiz, não encontro nenhum que seja por qualquer tipo de discussões ou conflito desse género, (...) os processos podem ser consultados. (...) Os miúdos, pela percepção dos docentes, [é que] papagueiam aquilo que ouvem. (...) é um facto e uma realidade a não fechar os olhos.” (EP05)

Em síntese, cabe identificar estratégias, metodologias e práticas supervisivas que desconstruam a realidade das macho(mano)(facho)(women)esferas exige, na perspectiva dos docentes, uma consciencialização activa da existência da outridade, seguida do diálogo e da sensibilização da comunidade educativa para essa outridade (E03), no empoderamento da disciplina de Cidadania (EP01, EP02) e na *práxis* pedagógica supervisiva centrada no processo e não, única e exclusivamente, no resultado (EP02). Os próprios alunos percebem-se formatados. A entrevistada EP01 admite que os programas das disciplinas de História e Literatura Portuguesa,

principalmente, estão “literalmente obsoletos, estanquizados e desactualizados”. A entrevistada (EP01) afirma que dialogar para desconstruir é particularmente agenciador de inclusividade LGBTQIA+.

“Falar não é contagioso. As ideias até são saudavelmente contagiosas, se forem bem discutidas. (...) desconstruir, principal e basicamente, para transformar, para desconstruir, (...) quer de um lado, quer do outro, (...) É importante desconstruir as ideias e é preciso conversar sobre elas. (...) é importante falar de diversidade, (..) e, depois, podemos alargar a várias outras coisas.” (EP01)

Para a EP02 importa “informar para a sensibilização do diálogo e a colaboração com a heterogeneidade e a pluralidade da pessoa humana (e, extensivamente, a pluralidade da sexualidade humana, seja homo, hetero ou qualquer outra)”. Isto, “porque a saúde mental, a saúde física, o bem-estar subjectivo dos alunos, a formação do cidadão democraticamente activo” são prioritários sobre os conteúdos programáticos obrigatórios disponibilizados (E04). Este discurso dialoga com o que Silva & Leme (2014) e Pinheiro (2022) desginam como “cultura de escola inclusiva”, aberta à aceitação do outro, uma cultura de promoção de cultura de promoção da valorização das singularidades e auto-afirmação das pessoas aprendentes e o instrumento de construção de uma sociedade plural. Nesse sentido, o AE em estudo afirma-se como um AE inclusivo, onde a prioridade primeira é o bem-estar subjectivo do aprendente (E07). Este desiderato concorda com o posicionamento de Gato (2019), Gato (2024), Sousa e Gato (2024) e Fernandes et al (2025).

A EP02 refere, ainda, a flexibilidade e autonomia curriculares permitidas pela Educação Física e do Desporto, assim como a adaptabilidade da disciplina em funcionalidade da turma. Mas admite que a esmagadora maioria dos docentes ainda percebem o aluno, subsidiados pelos legislativos de 1991. Cabe aqui retomar esta ideia também referida por E04, assumindo a transversalidade, no corpo docente, da concepção de Educação Especial predominantemente como Educação Inclusiva.

“Falamos do famoso 54, subsidiado pelo 55 e não resumindo o aluno a esse número legislativo (...) tive um colega que ia categorizando e nominando os alunos de acordo como os artigos que iam sendo publicados, mas quase sempre vinculando o aluno a um artigo desactualizado (...) já estávamos no post-54, 55/2018 e ele ainda falava do aluno como o 319/91(...) É importante saber que os normativos foram evoluindo em função daquilo que

é, teoricamente, a evolução das mentalidades (...) o assimilar das mudanças dentro da Educação Inclusiva não está ainda bem definida pelos professores, ou porque os professores a desconhecem, porque este professor, meu colega, em 2020 filia-se a uma legislação de 1991 ainda.” (E04)

Outro dos entrevistados defende que se deve assumir uma postura activa, dialógica e cooperativa, porque “uma gota de água [sinalizada] em cada disciplina já enche o copo e, portanto, já merece uma intervenção colectiva (...) o problema é transversal e, como transversal que é, tem que ser minado através de uma equipa pluridisciplinar [transversalizada]” (EP02). Identificamos, aqui, as dimensões colaborativas e dialógicas da supervisão pedagógica, assinaladas por Oliveira (2009), Roque (2014) e Alarcão (2020). Considera-se ainda que o próprio exercício pedagógico supervisiivo precisa ser ressignificado, reestruturado e consolidado, assim como as práticas supervisiivas dos docentes aplicadas nos AEs. Na mesma entrevista, EP02, complementa que a aplicabilidade economicista e contabilística do Educação que se pratica em Portugal, não permite o “pensarmos no e do processo (...), a maior parte das pessoas, excepto os radicais, opta por um *nim*, (...), um não assunto, que enquanto não for necessário abordar, avançamos” [EP02]. Esta ideia reforça a ideia de marginalização e periferização como estratégia pedagógica, identificada por Santos (2020). Este “*nim*” exige, como defendem Vilaça (2019) e Santos (2020), a formação da pessoa docente para dialogar com as “problemáticas interdisciplinares da sexualidade humana”.

Para EP03, a Educação Literária em diálogo com a Cidadania podem trabalhar o interseccionismo das temáticas, para dinamizar inclusão. No entanto, verifica uma proliferação da “masculinidade tóxica” advinda. A EP03, em concordância com Santos (2022) e Nodin (2022), referem que é importante auscultar e refletir sobre a existência deste olhar cisheteronormativo e *sanitized* na Educação, “pois os programas estão desfasados, relativamente à actualidade” (EP03). Este posicionamento está também presente noutras entrevistas - EP01, EP02, EP06, E07 e EP08. Ou seja, potenciar e dinamizar o *queer* no currículo e na comunidade educativa, principalmente dos aprendentes, tornando visível a temática (EP03), é essencial à desconstrução da afirmação de “que estamos mesmo a condicionar a mente das crianças e a direccioná-las para a homossexualização universal” (E05), como também refere Santos (2020).

Os obstáculos sinalizados para a aplicabilidade de práticas e estratégias supervisiivas efectivamente (trans)formadoras assenta, primeiramente, na insuficiência de tempo e na massificação dos alunos,

o que torna a personalização exigida na teórica, uma realidade utópica. É importante, consideramos o que Cruz et al. (2020) definem como “falem a mesma língua” na comunidade educativa.

Um eixo temático também trabalhado e decorrente dos anteriores são os marcadores de linguagem inclusiva. Este implica reflectir sobre a prática de expressões e contextos não excludentes LGBTQIA+ e não heterocisnormativos, traduzidos na tolerância, visibilidade, vocalidade e afirmatividade. Aparece nesta linha, a percepção por parte dos docentes da significativa invisibilidade LGBTQIA+ no AE, assim como a consciência de que o diálogo entre todos os actores da comunidade educativa é agenciador de visibilidade e inclusividade desta e de qualquer outra temática. Esta ideia é concordante com o posicionamento de Gato (2019) e Santos (2017, 2018, 2019, 2020)

“... o que eu verifico, focando na questão da prática pedagógica supervisiva, é que estamos perante um cenário mais de tolerância do que, propriamente, de aceitação. Aceitar é difícil, as pessoas toleram, desde que seja invisivelmente.” (EP03);

“Tolerar é o contrário de intolerar, (...), e mesmo aceitar. Nós temos aqueles modelos de bairros(...). Nós recebemos toda a gente, mas não integramos ou aceitamos ninguém, toleramos, tão e somente, cada um fica nos seus *gettos* e, portanto, co-habitamos, mas sem interagir. Esse é o modelo da tolerância, o “*d`ont ask, d`ont tell*” (...) tolerar é o famoso “desde que não se metam comigo está tudo bem”. Isso é absolutamente doentio, porque para onde deveríamos caminhar era, de facto, para uma interacção. (...) devíamos, de facto, caminhar no sentido de integrar. (...) é o desde que não abras a boca.” (EP06);

“Há tolerância, não há aceitação. (...) [uma vez mais o americanizado “*d`ont ask, d`ont tell*”, o “desde que não fales, eu tolero-te, não estou a dizer que te aceito”, ou seja, não é que haja uma aceitação, há uma tolerância socialmente exigida, (...) E, se comesças a falar, (...) a situação complica.” (EP07).

Outro ponto significativo apontado no discurso dos EP02, EP03 e EP07 é a utilização do nominado “*fag discourse*”, uma “forma discursiva de expressividade homofóbica, sobretudo performativa, e até involuntária” (Santos, 2017, pp. 124-125). A E05 afirma que, mesmo consciente da (não) intencionalidade, quando por ela sinalizada em diálogo com os aprendentes, ela é dialogada

reflexivamente, “inclusive, nas aulas, reflecto e consciencializo-me sobre estas situações, (...) e tento explicar aos alunos e desmistificar tudo isto”. É um *modus operandi* de desconstrução já assinalado Santos (2013, 2017).

Os docentes entrevistados reconhecem, também, num discurso de unanimidade, a importância da formação continuada e actualizada na (re)significação e (trans)formação da(s) sua(s) prática pedagógica(s), o que concorda com estudos de Vieira e Souto (2008), Vilaça (2010; 2012; 2019), Mantoan (2015), Mesquita e Roldão (2017), Moreira (2019), Nodin (2022), Couto e Coutinho (2023). Evidenciamos, aqui, o discurso da E10, que considera que esta formação deve ser transversal a toda a comunidade educativa, incluindo os aprendentes, o que é reforçado por Gato (2019) e Santos (2020).

Em síntese:

Os docentes enfatizam que a supervisão pedagógica deve priorizar dimensões dialógicas, colaborativas e transformadoras – como aceitação, desconstrução de estereótipos, interseccionalidade e consciencialização – para promover inclusão LGBTQIA+ e contrariar a retraditionalização ideológica. Lamentam a visão inspectiva e avaliativa dominante, agravada pelo envelhecimento docente, e defendem um *queering* curricular através de artes, literatura queer (ex.: *Milk; Red, White & Royal Blue*) e debates em Cidadania, actualizando currículos obsoletos e cisheteronormativos. Propõem formação contínua transversal, articulação inter (intra)institucional e estratégias anti-*bullying* para desconstruir o *fag discourse*, a masculinidade tóxica e as retóricas da “ideologia de género” e anti-“ideologia de género”, empoderando a escola face à toxicidade das “nicho-esferas” digitais.

Autoscopia/Socratização como Prática Supervisiva de (re)construção, (trans)informação e (trans)formação da realidade e da comunidade educativa, na perspectiva das pessoas docentes não coordenadores

Segundo todas as pessoas docentes entrevistadas, o DL n.º 54/2018 não está a ser completamente colocado em prática. E esta realidade deve-se a uma multiplicidade de factores e contextos do AE,

já referidos, como o número e diversidade de pessoas estudantes cuja língua materna não é o português, ou com diversidade funcional e a priorização destas problemáticas em relação a aprendentes sinalizados com outras temáticas, nomeadamente as OIEC. Esta realidade é presente na preocupação discursiva das EP01, EP02, EP03 e EP07.

“Muitas vezes, a SvP, acredito, está entregue a pessoas que não estão, se calhar, no século XXI, ainda estão um bocadinho atrás. Falamos dos docentes de maior idade do que muitas pessoas mais novas, mas muito ou completamente formatadas para outro tipo de coisas e não propriamente estão abertas para estas temáticas da OIEC, (...), e eles dizem muitas vezes que têm temas mais importantes, do que estar a preocupar-se com esse género de “coisas”, (...) não desmeritando a pessoa com mais idade.” (EP01);

“... ouve-se muito esta “coisa” do cansaço, (...) hoje em dia, a média de idade do pessoal docente é de 55-56 anos. (...) Precisamos muito de sangue novo, (...)somos obrigados a fazer muita formação e estar continuamente actualizados, (...) a questão da SvP é entregue a docentes extremamente ocupados, (...) o que torna a actividade de Supervisão difícil de concretizar.” (EP01);

“... entre o grupo docentes há poucas pessoas que se aperceberam, que passou a chamar-se Educação Inclusiva e continua a ser [na prática do AE] a Educação Especial, como verificou nos documentos. (...) Lá está, (...) a parte teórica está bem construída, está bem idealizada, só que em termos de concretização, em termos de operacionalização não acontece. (...) A percepção que eu tenho, aqui neste AE, é que as pessoas não estão muito abertas, receptivas, a dialogar com a temática, (...) Quer a SvP mais tradicionalizada, institucionalizada, quer a mais modernizada, integrativa e universalizadora. O supervisor, [por isso] na formação inicial do docente também é bastante importante.” (EP02);

“... defendo que esse tipo de supervisão, dialógica, horizontal e construtiva, pode ajudar sim, bastante. O feedback orientativo, quando é realizado construtivamente, positivamente pode funcionar, sim (...) [mas] no papel é tudo muito bonito, são só ideias brilhantes, mas, depois, na prática, as coisas são completamente diferentes. É impossível.” (EP03);

“... muitos docentes preferem adquirir esta temática como uma “não questão”, preferem pôr uma venda e ignorar a realidade das questões da OIEC, (...) [agora] não dá. É impossível

personalizar cada aluno e cada caso mapeado, (...) e a quantidade de alunos que necessitam, efectivamente, é inacreditável. (...) Não há tempo, efectivamente. Não há docentes suficientes na escola. Não há crédito horário para assistir a tanta gente, (...), por mais que queiram universalizar, é literalmente impossível e mesmo utópico.” (EP07).

Acresce ainda, a insuficiência do tempo necessário a uma personalização e diferenciação pedagógicas e, simultaneamente, para a leccionação dos conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação nesta etapa pré-Universitária. Este discurso distancia-se da ideia de que todos são prioritários (Both & Ainscow, 2002). Esta realidade faz os docentes EP02, EP03 e EP07, que estão pelo primeiro ano no AE, e que afirmam que vivenciaram, preteritamente, contextos não tão tradicionalizados e patriarcalizados, a qualificar o DL nº 54/2018 e o DL nº 55/2018 como “utopia”.

“O 54 é uma utopia, porque descreve-se assim, mas vamos fazer como fazíamos há 10 anos, (...) O 54, para muita gente, e para muitas escolas e para muitas equipas, continua a ser o que fazíamos. (...) o ponto que está no ensino é este, mudam-se as regras, mudam-se as estruturas, mas vamos continuar a fazer como fizemos sempre.” (EP02);

“Temos mais de 60 anos, mas daquilo que eu vou vendo, ainda há muita resistência, pouco à vontade e desconforto visível, para dialogar com estas temáticas. E, muito menos, dentro de uma sala de aula. (...) Este modelo de escola é um modelo antiquado e, se calhar, é um modelo realmente obsoleto. (...) Os miúdos detestam a escola. (...) É um facto. É um direito deles. (...) Isto é uma batalha desigual. A escola contra pais e, principalmente, a escola contra a net. (...) Batalha perdida.” (EP08).

O descontentamento discursivo é visível na esmagadora maioria dos docentes entrevistados. Os docentes respondentes consideram também, reforçamos, que o AE não é receptivo a dialogar com a temática da inclusão de pessoas LGBTQIA+, direccionando a mesma para a marginalização e a desorientação face aos contextos pedagógicos (Santos, 2018, 2019, 2020), Gato (2019) e Sousa e Gato (2024). A EP08 apresenta, mesmo assim, um discurso expectante, uma característica que, com maior ou menor intensidade, é encontrada no discurso das restantes pessoas docentes entrevistadas

“... como dizia um aluno meu, muitas vezes onde os pais falham, pode a Escola ajudar. (...) este ano estamos melhor, (...) há aqui muita gente nova, que me parece ter uma mentalidade muito mais receptiva e mais aberta este tipo de alunos e a essas diferenças.” (EP08).

Os docentes concordam que, embora a senioridade e a experiência sejam importantes na capacitação dos supervisores/coordenadores, nem sempre estes estão mais adaptados e actualizados. Esta ideia contraria Roque (2024)

“... a minha geração é, com todos os defeitos que nós temos, a geração de professores mais bem formada, que alguma vez passou por este país...não sei o que é que aí vem, sinceramente, em termos de professores e, principalmente, em termos de SvP. (...) Estou e sou muito pessimista neste momento.” (EP01).

A formação pedagógica inicial e contínua é considerada imperativo para (tran)(in)formar o corpo docente, *queerizar* a comunidade educativa e (des)construir a não(hetero)normativa nas sexualidades, conforme verificado em Louro (2001), Santos (2013), Dias e Menezes (2017) e Vieira (2017). Reforçando, assim, a supervisão na prática, aplicada de forma dialógica, horizontal, orientativa e (trans)(in)formativa, como defendido pelos autores Alarcão (2020), Araújo (2023) Mesquita et al. (2023), Ribeiro et al. (2013), Roriz e Ferreira (2017), Santos (2019) e Vieira (2017), Vilar e Souto (2008)

“Não acredito que, deste diálogo entre a família e a escola, não saia algo maior.” (EP06);

“... nós em Portugal, começamos agora a descobrir uma realidade, que já existe noutros país e há muito tempo, mas (...) os nossos programas são fechados, (...) ainda estamos no Luís de Camões, [e] portanto, até chegarmos ao século 21, ainda vamos demorar, (...) Vai demorar muito tempo a virmos a conhecer o 25 de Abril, curricularmente falando. (...) se a escola tem que mudar, (...) e a escola é uma das células da sociedade, a outra célula da sociedade, que é a família, também tem que mudar.” (EP02).

Um ponto importante, na nossa óptica, é realidade que o EP06 partilha e é uma estratégia que subscreve

“Um adendo, e finalizo, além da Associação de Pais, a interacção com Associações de Imigrantes, Associações [e Organizações] LGBTQIA+ (ILGA – Portugal, Opus

Diversidades, AMPLOS e outras], que não verificamos aqui [no Agrupamento]. (...), pelo menos não tenho conhecimento que se faça neste Agrupamento e, na esmagadora maioria dos Agrupamentos. Ou seja, o alargar, transversalizar, interseccionalizar o diálogo. Algo mais planetário, mais Humanidade como um global, um todo [colectivo]. Sem a menor dúvida. E não, não se faz, (...)infelizmente. E, em relação a esse inter-diálogo que fala, só vi isso acontecer numa escola, que foi no ETAP. Presenciei uma Associação, que esteve lá, a propósito da violência e outros temas. Foi a única escola onde vi isso. Agora, sem dúvida, integrar outras associações e trazê-las à escola, como se faz com tantas outras.” (EP06).

É um posicionamento que dialoga com o defendido por Anastácio (2021), Couto e Coutinho (2023), Gato (2019), Fernandes et al. (2022), Nodin (2022), Saleiro et al/CIG (2022), Santos (2020), Vieira (2017), Vieira e Henriques (2023).

É assumido no discurso dos entrevistados, que uma parte significativa dos docentes estão, impreparados e não receptivos, como confirmado por Santos (2020)

“Há muito medo mesmo. (...) Vi docentes com resistência. Mas não tanto no sentido do medo de “ser homossexualizado”, mas mais no sentido de “Ui, os pais agora vêm atrás de mim.” (EP06);

“O que se fala aqui é que tu estás numa sala de aula e o que se fala são os conteúdos, são os exames, porque isto é uma Escola Secundária e os alunos, ao final de três anos têm de fazer Exames Nacionais, obrigatoriamente, têm que entrar em cursos. (...) Nós não falamos nesses assuntos. (...) Devem ser introduzidas referências, não só as LGBTQIA+, (...) sim, sem dúvida. (...), mas depois esbarras com os pais, [esbarras] se calhar com uma barreira que se chama pais , tanto que estavas a dizer que uma maioria significativa de pais quer retirar a Cidadania [do Currículo]. A Cidadania não é só sexo.” (EP08);

“... não sei o que é que vem aí, sinceramente, em termos de professores e, principalmente, em termos de Supervisão Pedagógica, que é do que falamos. Sou muito pessimista neste momento.” (EP01);

“... a esperança é o pilar e eles são pessoas ainda muito novas, e podem ser orientados para o caminho mais democrático e humano. Só que depois lá está a barreira, a casa, a família, a casa tem muito mais força do que nós e também é compreensível. Os pais exercem mais

e maior influência sobre os miúdos. Mas, como dizia um aluno meu, muitas vezes onde os pais falham, pode a Escola ajudar.” (EP08).

Mas, e utilizamos a expressão dos próprios, "quem está hierarquicamente acima da Escola" não possibilita visibilizar as temáticas da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais das pessoas aprendentes (as temáticas OIEC dinamizadas pela CIG).

Em síntese:

Os docentes entrevistados reconhecem que o DL n.º 54/2018 permanece utópico no AE, devido à massificação de alunos migrantes e com NEE, à insuficiência de tempo para personalização e a priorização de conteúdos ministeriais sobre a inclusão universal das OIEC e das temáticas LGBTQIA+. Lamentam uma supervisão ainda avaliativa/inspectiva, a assumida impreparação do corpo docente – agravada por senioridade não actualizada – e a falta de receptividade hierárquica para visibilizar sexualidades plurais. Defendem a formação inicial, contínua, actualizada, transformadora, promotora de uma supervisão pedagógica dialógica e inclusiva, tendo como sustentáculo estratégias desmistificadoras e amputadoras dos perigos da percepção como o blackout, o desfaking e o blockout.

Considerações Finais

Resistir e (re)existir sempre serão os pontos-chave para a construção de uma sociedade que contemple a todos, todas e todes.

(Mendes & Battestin, 2024, p. 16)

A escolha do tema demonstra um compromisso ético e social com uma educação mais justa, plural e inclusiva, alinhada com os princípios fundamentais da carta dos Direitos Humanos e com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS - 3, 4, 5 e 16) da ONU. O nosso desiderato de compreender como a supervisão pedagógica pode dinamizar práticas inclusivas LGBTQIA+ é tão relevante do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista social e político, num momento em que discursos de intolerância ganham espaço em várias esferas um pouco por todos os territórios do mundo.

Advocamos, como Mendes e Battestin (2024), que as escolas, como instituições inclusoras, não podem ser uma extensão da toxicidade de *modus operandi* das instituições não educativas, bipolaridades políticas, (pre)conceitos dos EEs e/ou, principal e primeiramente, das (re)concepções e (re)tradicionalizações metralhadas pelos *influencers*, *coaches*, *tiktokers*, *digital nomads*, *instagrammers*, *reddits*, *neo-Pentecostalismos* internéticos e *ICAR*. Estamos na presença da radicalização dos adolescentes, diagnosticada pelas pessoas docentes, perpetuada pela retórica incendiária do “ódio” destas mano(macho)(women)(facho)esferas.

As respostas oferecidas mostram que o discurso “anti-genderista” e a retórica da “ideologia de género” são, principalmente, os obstáculos para a implementação e desenvolvimento afirmativo e transformativo de uma supervisão pedagógica “curricularmente inteligente” (Leite, 2003). É um obstáculo para SvP, que aparece no discurso dos docentes com bastante significância e que é imperioso não o invisibilizar ou não o infirmar.

As pessoas docentes entrevistadas afirmam que é imperativo desconstruir o ambiente no qual “a in(ex)clusão e/ou eliminação do outro surge como regra imposta pelo dogmatismo” (Conte, 2020, p. 113). Desta forma, contrariando o que alguns autores têm vindo a designar como “paradigma cis-heteronormativo e heterossexista, genésico e perpetuado pelo cristofascismo, o nazi-fascismo

e o neo-conservadorismo" (Mendes & Battestin, *Ibidem*, p. 16). Pessoas docentes coordenadoras e docentes não coordenadoras estão conscientes desta cada vez mais “normativizada” realidade. Exemplos do que falamos são verificados em infirmações e não sustentabilidades científicas, como da retórica da “ideologia de género”, a retórica anti- “ideologia de género” e outras, metralhadas pelas macho(mano)(facho)esferas e womenosferas. Estas aparecem como um novo “*influencer*”, para invisibilizar e extinguir a disciplina de Cidadania. Nestes casos, a partir da “articulação de argumentos biológicos, religiosos e políticos”, buscam “naturalizar e santificar a hegemonia da heteronormatividade” (Rossi et al., 2022, p. 70).

Sob “a égide da biologia, o indivíduo é “biologizado” na sua personalidade, comportamento e capacitações de acordo com o sexo” (Rossi et al., 2022, p. 70). O discurso subsidiado por este tipo de essencialismo biológico, idealiza, utopiza e imperativa a “família como uma entidade matrimonializada, patriarcal, patrimonializada, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual” (Dias, 2005, p. 4), configurando-a como uma “releitura política de uma trindade (Pai, Filho, Espírito Santo)” (Rossi et al., 2022, p. 70). Verificamos que, sob o determinismo biológico, são apresentadas, concepções acerca da “natureza humana” onde a “heteronormatividade cisgénero constitui uma hierofania e onde o género, enquanto expressão da subjectividade humana, é uma “ideologia” (Rossi et al., *Ibidem*, p. 77). E, é neste contexto, que as instituições de ensino e os docentes fazem os alertas, que demos conta no capítulo anterior e que seguem a linha de autores como Rocha e Rocha (2022).

Verificámos, através da análise das 10 entrevistas semi-estruturadas que efectuamos, a consciência da universalidade do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018 . No entanto, , com base na sua experiência no AE, a reconceptualização e a integração da inclusão, ainda não dialoga com os documentos estruturantes e com a realidade vivenciada. Os motivos, na perspectiva da Direcção do AE, e na percepção de uma parte significativa de respondentes, devem-se à existência de uma massificação de pessoas aprendentes portadores de deficiência(s) e de migrantes cuja língua não materna é o português. Tais condições assumem um carácter mais imediato, mesurável e visível, colocando a inclusão das pessoas LGBTQIA+ na periferia das prioridades do AE.

Defendemos, assim como a Unesco (2018, p. 12), que o diálogo afirmativo a Educação em Sexualidades, não unicamente biologizada, é determinante e, subscrevemos que a mesma

desempenha um papel central na preparação de jovens para uma vida segura, produtiva e satisfatória em um mundo onde HIV e AIDS, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), gravidez indesejada, violência baseada em gênero (VBG) e a desigualdade de gênero ainda representa sérios riscos ao seu bem-estar e, compreende e assegura a proteção de seus direitos ao longo de suas vidas.

Neste contexto, defendemos, ainda, tal como Nascimento et al (2022, p. 7), que ao categorizarmos uma idade, digamos “chave” ou “certa”, para dialogar sobre sexualidades, manifesta-se como uma prática insuficiente, pois assim como os tabus são extemporâneos, o que pode ser uma justificativa para os mesmos se cristalizarem, a precocidade da informação e da desconstrução ideológica, que alicerça o estereótipo e o (pre)conceito é imperativa. Este estudo mostra que será necessário considerar o Ensino Secundário como determinante para potenciar a criticidade e a alfabetização científica, e a necessidade de um contacto mais cedo com as questões LGBTQIA+ e as temáticas da OIEC. Neste sentido, percebe-se que não deverá existir um período cronológico “certo” para desconstruir, pois, cientificamente, verificamos que

A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual “só é possível a partir da capacidade reprodutiva [puberdade] (Furlani, 2009, p.45).

Confrontados com o cenário das temáticas da OIEC como uma “não questão”, principalmente, das pessoas aprendentes, tivemos, preenchidos todos os requisitos éticos exigíveis, uma "conversa informal" com dois Encarregados de Educação e uma pessoa Educanda, para perceber e compreender o "outro lado da moeda". Pretendeu-se, deste modo, procurar sustentação para lançar pistas para desenvolvimentos futuros desta linha de investigação. Os seus discursos referem a quase invisibilidade da temática, por três motivos principais: i) a normalização da temática, principalmente entre as aprendentes do sexo feminino; ii) o aumento da masculinidade tóxica nas atitudes e discurso, principalmente entre os alunos do sexo masculino, consequência da interação com os perigos da percepção das macho(mano)esferas; iii) o facto de o AE não promover a interação com cenários e mapeamentos de outras orientações e sexualidades, que não a (hetero)normativa.

A pessoa Encarregada de Educação referiu que "não nos dão oportunidade de falar e ignoram, em Cidadania, pontos que são mais actuais e mais chamativos". Os docentes subscrevem que a inclusão LGBTQIA+ dinamizada pelo exercício e pela prática supervisiva pedagógica é imperativa, mas, acrescentam, "quem está hierarquicamente acima da Escola" não possibilita tal dinamização das temáticas da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais dos alunos (as temáticas OIEC definidas pela CIG) e, extensivamente, uma educação universalizadora não excludente. Há uma concordância no que se refere à importância da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, para a democratização do ensino e, extensivamente, a inclusão de pessoas LGBTQIA+, tanto entre os docentes (foco do nosso estudo) como para os encarregados de educação e discentes (pelos indicadores recolhidos e que carecem de maior aprofundamento).

Um ponto importante, para responder ao nosso objectivo geral, o compreender de que forma(s) o exercício da supervisão contribui para a dinamização de práticas e políticas inclusivas, em particular a inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, num Agrupamento de Escolas da Zona Centro de Portugal, é a alfabetização científica direccionada para o cepticismo e o criticismo dos aprendentes. A supervisão pedagógica visa promover e dinamizar melhoria contínua da qualidade do ensino, apoiando diretamente o desenvolvimento das práticas docentes para favorecer a aprendizagem das pessoas estudantes. Designadamente, no âmbito do nosso estudo, interessa em particular as acções voltadas para a receptividade, inclusão, integração e aceitação das diversidades. O exercício da supervisão pedagógica para se substanciar como efectivamente inclusivo, exige a existência de uma equipa multi(pluri)(transver)sal e diversificada, cujo desiderato primeiro é tornar a pessoa docente e, extensivamente, a pessoa aprendente um *debunker*, um *fack-checker*, um desconstrutor de (pre)conceitos e estereotípias infirmadas e dos *clickbait*s, *deepfakes* e *fake news* que os sustentam. Tal perspectiva inclusiva deve ser extensiva a todos os agentes da comunidade educativa.

Nesta perspetiva, capacitar, sensibilizar, receptivar, dialogar, humanizar e não expropriar e descolonizar, sem superficialidades e insuficiências, como justificativas, são imperativos para assegurar a visibilidade das pessoas LGBTQIA+ (Santos, 2020). . Tal passa também pela desconstrução e desnumerificação do *modus operandi* do ensino secundário instalado, que, enquanto nível pré-universitário, se encontra mais direccionado para o resultado, desconsiderando a importância do processo. Cabe, neste sentido, dinamizar e agenciar representatividade,

visibilidade e afirmatividade para a normalidade da pessoa *queer*, quer nos currículos, quer nas práticas educativas. Supervisar exige, portanto, ir muito além deste ensino, que identificamos no nível secundário do AE analisado.

Resistir e (re)existir, reactualizando-se, continua e assiduamente, numa *práxis* educativa resvisitadora, ressignificadora e (trans)(in)formadora são factores imprescindíveis a uma supervisão pedagógica integradora (Mendes & Battestin, 2024). Exercer supervisão pedagógica para incluir a outridade é mais do que uma funcionalidade e uma formalidade, é uma obrigatoriedade, para não silenciar, invisibilizar ou marginalizar a pessoa aprendente nas suas diversas dimensões.

Em síntese, destacamos (a partir da análise crítica ao discurso das pessoas entrevistadas) os aspectos que exigem abordagens, estratégias e práticas supervisivas mais afirmativas e visibilizadas. São eles:

- a) as desigualdades e heterogeneidades socio-culturo-económicas e ideológicas do corpo discente e docente;
- b) a necessidade de maior investimento nas pessoas docentes, na sua qualificação, capacitação e sensibilização;
- c) o investimento insuficiente e/ou mesmo inexistente na consciencialização da realidade LGBTQIA+ na comunidade educativa;
- d) a instabilidade e a ancianidade com tendência crescente do corpo docente;
- e) a carga burocrática exigida ao corpo docente;
- f) a necessidade de revisão dos currículos e manuais escolares;
- g) a disseminação de guias orientativos LGBTQIA+ para pais e profissionais (por exemplo, os produzidos pela organização de pais AMPLOS e IAC – Instituto de Apoio à Criança);
- h) o reforço das práticas de supervisão pedagógica e do papel do supervisor pedagógico (por exemplo, dos coordenadores de departamento);
- i) desenvolvimento do pensamento crítico face a tendências que se têm vindo a acentuar (como a toxicidade das macho(mano)(women)(facho)esferas, discursos do ódio voltados para os estrangeiros/imigrantes, generalização da retórica da “ideologia de género” ou o discurso “anti-genderista” e o divórcio do “eu” e do outro “outro”, bem como o diálogo entre eles);

- j) a excessiva pressão dos níveis pré-universitários para o cumprimento do programa e para os resultados.

Pontos de melhoria e pistas de desenvolvimento futuro

Qualquer estudo deve explicitar as balizações limitativas existentes no *ante*, *durante* e no *post* processo de materialização, e o nosso não é excepção. Começamos por referir que o foco do nosso trabalho sobre 10 das 44 pessoas docentes do ensino secundário, ao mesmo tempo que viabilizou traçar um retrato do AE, como proposto, deixa margem para a exploração de outras perspectivas complementares. A não existência de um docente, no AE, de EMRC / EMRE e de Direito, dois dos docentes para entrevista na nossa primeira proposta, consideramos que foi factor que poderia também ampliar as vozes heterogéneas significativas dentro e no corpo docente expectável. Impõe-se, assim, a sugestão de diversificar as vozes docentes, através do elasticar de áreas disciplinares e tempo de serviço, o que se traduzirá certamente numa diversidade enriquecedora das experiências (de vida e docente). A inclusão de outras vozes no âmbito da comunidade educativa – caso dos encarregados de educação e dos discentes que, afloramos informalmente, permitirá acrescentar perspectivas plurais. Assim como, adicionalmente, permitir cruzar e triangular olhares mais pluralizados sobre a problemática.

O estudo realizado, ainda que exploratório e analítico, é um estudo indicativo inovador no contexto português, ao cruzar a *práxis* educativa e o campo da supervisão pedagógica com as problemáticas da inclusão de pessoas LGBTQIA+, no âmbito do ensino secundário. Trata-se de um trabalho qualitativo e interpretativo, que considerámos pelo facto de estarmos na presença de um estudo de caso. Sugerimos, pois, em abordagens futuras da temática, a extensividade do estudo a uma amostra significativamente maior e diversificada, permitindo a captação de práticas e percepções mais sólidas e amplificadas. Sugerimos, ainda, um aprofundamento com a utilização de uma metodologia qualitativa e quantitativa, para permitir uma mais extensiva e completa triangulação e inter cruzamento de informação, para uma maior compreensão e interpretação do contexto.

A diversificação de contextos é também uma sugestão significativa no âmbito desta problemática. Desde logo, a integração de instituições de ensino artístico (Música, Pintura, Escultura, artes

performativas e outras), poderá, certamente, oferecer resultados mais dialógicos com a inclusão de pessoas LGBTQIA+.

Este estudo reafirma o compromisso ético da supervisão pedagógica com uma educação inclusiva, plural e crítica, alinhada com as orientações legais vigentes em Portugal, designadamente os DL n.º 54/2018 e DL n.º 55/2018. Tal permitirá confrontar discursos anti-genderistas, discursos de essencialismo biológico e de toxicidade das macho(incels)(facho)esferas digitais, que perpetuam a invisibilização de pessoas LGBTQIA+ no Agrupamento de Escolas em estudo.

Identificamos como principal desafio o facto dos docentes terem revelado o carácter utópico do DL n.º 54/2018 na sua aplicação, refém de priorizações em NEEs e migração, currículos obsoletos, formação docente insuficiente e supervisão ainda inspectiva, que marginaliza as OIEC em prol de resultados pré-universitários. Face a estes desafios, as pessoas entrevistadas propõem uma supervisão pedagógica transformadora. Ou seja, propõem uma supervisão pedagógica dialógica, colaborativa e queerizante (o “*queering*”) – articulando artes, Cidadania e *fact-checking* –, para desconstruir heteronormatividade, capacitar pessoas docentes ancianizadas, legitimar a pluralidade sexual como direito humano e resistir à retraditionalização ideológica.

Como recomendações finais, destacamos a necessidade de investir em formação contínua e transversal, revisão curricular, guias para pais e supervisão pluridisciplinar. Futuros estudos sobre esta problemática devem ampliar amostras e outras “vozes”, ao incluir encarregados de educação e discentes, assim como explorar outros contextos, como as escolas artísticas e outras, para uma triangulação mais musculada desta eussocialidade educativa.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Afonso, A.S. (2022). *A liderança carismática no projeto populista do Chega*. Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas. Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. in J. Oliveira - Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2020). A Supervisão no campo educativo. Educação e Formação. *Cadernos Didáticos*, n.8. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.
- Alarcão, I; Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, 2. ed. Mangualde: Pedago.
- Alarcão & Canha (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto Editora. Coleção Nova CIDINE.
- Alarcão, I; Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alcaire, R. (2024). Sexualidades, Identidades de Género e Interfaces. Amaral, I; Flores, A. M.; Antunes, E. (Coord.) (2024) *Apps e Jovens Adultos: Contributos para um Mapeamento de Práticas Mediadas*. Braga: UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. 41-55. 10.21814/uminho.ed.82.4
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2017). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351–362. Retrieved <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/118>
- Almeida, B. M. (2022). *Contributo da cidadania e desenvolvimento na promoção da inclusão: questões de género e sexualidade*. Projeto de Graduação/Licenciatura em Criminologia apresentado à Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/10985>
- Alves, L. H.; Saramago, G.; Valente, L. F.; & Sousa, A. C. (2012). Análise Documental e sua contribuição no Desenvolvimento da Pesquisa Científica. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 51-63.
- Alves; E; Coutinho, F.; Machado, F.; Carneiro, L. ; Ribeiro, L.; Rocha, T. (2021). Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa – uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande. in Cruz, J; Azevedo; Fonseca, H. ; & Carvalho (Orgs.) *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfaes 2019-2021*. Centro de Formação de Associações de Escolas dos Conselhos de Marco de Canavezes e Cinfaes. 39-46. ISBN: 978-989-53214-1-4. <http://www.cfaemarco-cinfaes.net/>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMPLOS; Dias, S. O. (2024). *Dar e receber amor em todas as suas formas*. Oficina do Livro.

Anastásio, Z. C. (2021). Entre Género e Sexo, o papel da sociedade e o papel da biologia. Vilela, A. P. (Coord.). *Flexibilidade e Interações educativas para rumos (des) iguais: um olhar longitudinal até aos tempos da pandemia*. TOMO I - Conceções e Reflexões. Braga.199-21. EISBN: 978-989-96569-7-0

Anatrella, T. (2011). *La Théorie du genre comme un cheval de Troie. Gender. La controverse, Conseil Pontifical pour la Famille*. Paris: Pierre Téqui.

Araújo, A. A. F. A. (2023). As atribuições do supervisor escolar na educação inclusiva”. *Diversidade e inclusão: Questões políticas, históricas e culturais*. Capítulo 5. 51-54

Ávila, J. I. (2018). *Educação Sexual em contexto escolar. Conceções e práticas dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2203>

Azevedo, H. ; & Fonseca, H. (2021). Desenho Universal para a Aprendizagem: do conceito às práticas inclusivas em sala de aula. In Cruz, J; Azevedo; Fonseca, H. ; & Carvalho (Orgs.) *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021. Centro de Formação de Associações de Escolas dos Conselhos de Marco de Canavezes e Cinfães*. 18-38

Baptista, I. (2018). Ética e investigação em ciências da educação: a carta ética da sociedade portuguesa de ciências da Educação. *Ética, investigação e vida universitária*, Universidade do Porto, p.55-66

Barata, I. R. M. C. (2021) *Diversidade sexual e género: um estudo sobre as perceções de docentes do Ensino Secundário*. Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Questões aprofundadas de escola, comunidade e democracia - Educação para a Saúde. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. <https://hdl.handle.net/10216/137645>

Barker, M.-J. (2016). *Queer: A Graphic History*. Icon Books: Londres

Batista, B. F.; Rodrigues, D.; Moreira, E.; & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por Questionário e/ou Inquirir por Entrevista? in Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora.

Batista, A.R.R. (2023). *Populismo contemporâneo português: o Chega e a Comunicação Política*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Minho: Universidade do Minho.

Beresford, M., Wutich, A., du Bray, M. V., Ruth, A., Stotts, R., Sturtz-Sreetharan, C., & Brewis, A. (2022). Coding Qualitative Data at Scale: Guidance for Large Coder Teams Based on 18 Studies. *Qualitative Research*, 22(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/16094069221075860>

Bergano, S.; Vieira, C. S. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. *Atas do congresso Ibero-americano em investigação qualitativa*. p. 508-518

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonança, R. M. C. S.; Castanho, M. G. B. ; & Morgado, E. G. (2022). Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 15, 135-143. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.135-143>

Booth, T; & Ainscow, M. (2002). *Index para a Inclusão*. Rio de Janeiro: LaPEADE.

Brochado, C. (2023). *A educação sexual dos jovens portugueses: fontes e conhecimentos*. Dissertação de mestrado em Intervenção Social na Infância e juventude em Risco de Exclusão Social apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.26/48124>

Butler, Judith. Criticamente Subversiva. in: Jiménez, R. M. M. (Org.). *Sexualidades Transgressoras: uma antologia de estudos queer*. Icaria, 55-79. <https://fundacionmisangre.org/wp-content/uploads/2020/07/Sexualidades-transgresoras.pdf>

Butler, Judith (2017), *Problemas de Género*, Lisboa: Orfeu Negro. [edição original EUA: 1990] Business Twitter(2022), “Conteúdo de Propagação de Ódio”. <https://business.twitter.com/pt/help/ads-policies/ads-content-policies/hate-content.html>

Caeiro, M. D. F. (2019). *Média e populismo: Em busca das raízes da excepcionalidade do caso português*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Políticas Públicas. Instituto Universitário de Lisboa.

Cardoso, T.V. B. (2021). Como a divisão binária de gênero, dentro da escola, afeta as crianças trans. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, ISSN 2179-510X.

Carmo, E. M. B.; & Costa, A. (2022). A literatura como ferramenta de inclusão: análise do uso de textos literários como mediadores de contextualizações históricas e contribuições para o meio social na escola estadual Tereza dos Santos - Município de Itapiranga-AM. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, (8)6, 44736-44751. ISSN: 2525-8761

Carreira, H. I. (2015). *Um Olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo aliado a um Ensaio Investigativo sobre Educação Sexual na Escola. Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Especialidade Prática Supervisionada. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Instituto Politécnico de Leiria.

Carvalho, M. (2021). Educação Inclusiva: dos desafios às soluções. in Cruz, J; Azevedo; Fonseca, H. ; & Carvalho (Orgs.) *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associações de Escolas dos Conselhos de Marco de Canavezes e Cinfães. p. 14-17

Carvalho, G. D. de; Fávero, M.; Gomes, V.; Santos, V. M. M. (2019). *Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades*. 1. ed. - Florianópolis: Editora UDESC.

Carvalho, M. (2025). *Por dentro do Chega: a face oculta da extrema-direita em Portugal*. Lisboa: Objectiva

Cassell, H. (2024). Out in the World: New ILGA World report tracks global backtracking on LGBTQ rights. *The Bay Area Reporter*, s/p. <https://www.ebar.com/story/75451>

Carvalho, J.; Santana Pereira, J.; & Marchi, R. (2026). Inside Chega's membership. in Carvalho, J.; Santana Pereira, J.; & Marchi, R. (2026). Chega: The New Portuguese Far Right. 104-117. [10.4324/9781003711827-8](https://doi.org/10.4324/9781003711827-8)

Catapan, S. C. ; Baritier, T.; & Nicolotti, C. A. (2021). Codificação: uma possibilidade de análise de dados qualitativos. *Brazilian Journal of Health Review*. (4)2, 5399-5413. [10.34119/bjhrv4n2-112](https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-112)

Cazelatto, C., E., C., & Cardin, V., S., G. (2017). Das restrições à liberdade de expressão frente à violação dos direitos das minorias sexuais pelo discurso de ódio. *Revista Conpedi Law Review*, 3 (2) 56-83. https://doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2017.v3i2.3703

Cazelatto, C. E. C.; Junior, N. V.; & Cunha (2022). Direito à educação escolar de qualidade: da inclusão educacional com base na orientação sexual e identidade de gênero. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito PPGDir./UFRGS*. Edição Digital. Porto Alegre, 17_(2), 114-144.

Chollet, M; Cyran, O; Fontenelle, S.; & Reymond, M. (2009). *Les Éditeurs, Tome 1: Les Éditeurs ou comment parler de (presque) tout en racontant (vraiment) n'importe quoi*. Paris: La découverte. Collection : Cahiers libres. ISBN-13 : 978-2707158697
Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2013). *V Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e não Discriminação, 2011-2013*. Relatório de Execução. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/PA_CIG_2013.pdf

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. https://www.cmvfxira.pt/cmvfxira/uploads/writer_file/document/33651/promover_a_diversidade_e_a_inclusao_nas_escolas_da_europa.pdf

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género – CIG; Direcção Geral de Educação (2023). *O Direito a SER nas Escolas: Orientações para a prevenção e combate à discriminação e violência em razão da orientação sexual, identidade de género, expressão de género e características sexuais, em contexto escolar*. Edição Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género – CIG. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es_Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf

Conte, M. A. A. (2020). In Nomine Dei – o ocaso de Deus e a agentividade do Homem numa tragédia moderna. *Revista de Estudos Saramaguianos*, 11. 102-12. <https://estudossaramaguianos.com/in-nomine-dei-o-ocaso-de-deus-e-a-agentividade-do-homem-uma-tragedia-moderna-marco-aurelio-abrao-conte/>

Costa, A. P. (2020). *Dicas gerais para a codificação de Dados Qualitativos*. Aveiro: ludomedia. <https://ludomedia.org/dicas-gerais-para-a-codificacao-de-dados-qualitativos/>

Costa, A. P.; Moreira, A.; & Sá, P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/dws9-6j98>

Couto, G. D. R.; & Coutinho, D. J. G. (2023). Da marginalização à inclusão: reflexões sobre a literatura contemporânea LGBTQIA+ na educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*,

Ciências e Educação - REASE, São Paulo. 9(11).3155-3167. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12564>

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1). 221-243. ISSN 0871-9187

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género e Direcção Geral de Educação (2023). O direito a SER nas escolas: Orientações para a prevenção e combate à discriminação e violência em razão da orientação sexual, identidade de género, expressão de género e características sexuais em contexto escolar. Comissão para a Igualdade de Género -CIG.

Conferência Episcopal Portuguesa (2013), “A propósito da ideologia de género”. <https://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/a-proposito-da-ideologia-do-genero/>

Craveiro, A. C. (2022). *Perceção de homofobia e discriminação de alunos LGBTQIA+ em relação à disciplina de educação física em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Instituto Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/41530>

Cruz, J; Azevedo, H.; Fonseca, H.; Carvalho, M. (Org.) (2020). *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães*. <http://www.cfaemarco-cinfaes.net/>

Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo. UNESCO/MEC.

Dezem; L. T; Oliveira, C. V.; & Tárrega, M. C. V. B. (2022). Breves considerações sobre a teoria da resposta adequada à constituição e teoria queer. *Anais do IV Congresso Internacional da Rede Ibero-americana de Pesquisa em Seguridade Social*, 4(4), 227-246. ISSN 2675-889X

De Tilio, R; & Haines, L. F. (2021). Vivência Intersexos: Identidade, Autoperceção, Designação Sexual e Seus Desdobramentos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e228578, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228578>

Dias, C. M. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (43-1), 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9

Dias, M. B. (2005). Homoafectividade e o Direito à Diferença. *Universo Jurídico*, s/p. <https://berenicedias.com.br/homoafetividade-e-o-direito-a-diferenca/?print=pdf>

Dias, A. M; Ferreira, M., & Mourão, S. (2021). Colaborar para incluir: o exemplo da EPAMAC. In Cruz, J; Azevedo; Fonseca, H. ; & Carvalho (Orgs.) *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associações de Escolas dos Conselhos de Marco de Canavezes e Cinfães.18-38

Diário da República (2024, 2.^a Série-N.º 103). *EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO Conselho Nacional de Educação Recomendação n.º 5/202*. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas. https://cnedu.pt/content/noticias/Recomendacoes_Abril_2024/Recomendacao_PASEO.pdf

Dias, S.C.G. (2013). *Educação Sexual nas escolas do Concelho de Oeiras: Perceção de Professores e Alunos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação para a Saúde. Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/5823>

Dias, A. F., & Menezes, C. A. A. (2017). Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 10(23), 37–48. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7443>

Duarte, J. (2023). Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018. *Aprender* (46), 73-86: e-ISSN: 2184-52-55. <https://dx.doi.org/10.58041/aprender.202>

Escalhão, M.C.P. (2015). *Sexualidade e educação: estratégias de formação com alunos/as do 3ºCEB e ensino secundário*, Dissertação de Mestrado em Educação para a Saúde, apresentada na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/14502>

Fernandes, T. ; Alves, B.; & Gato, J. (2022). *The Free Project: Relatório preliminar sobre jovens LGBTQ+ e clima escolar em Portugal*. [10.5281/zenodo.6553126](https://zenodo.org/record/6553126)

Fernandes, T., Ioverno, S., & Gato, J. (2025). ‘It’s that stage where you’re still discovering yourself’: (A qualitative approach to) LGBTQ+ emerging adulthood. *International Journal of LGBTQ+ Youth Studies*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/29968992.2025.2543590>

Ferreira, D. N.; Dias, K. A. N. (2019). Time for Inclusive Education versus Escola sem Homofobia: uma análise dos programas acerca do incentivo à inclusão e não discriminação de pessoas LGBTQI+ no Brasil e na Escócia. *Revista de Estudos Internacionais (REI)*, ISSN 2236-4811, 10(2). 94-113

Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz

Furlani, Jimena (2007). *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Galhardas, R. A. A. (2022). *Populismo e a segregação das comunidades ciganas em Portugal: o caso mediático do Chega!*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Especialidade em Media e Jornalismo. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas. <http://hdl.handle.net/10400.14/40567>

Garraio, J. (2019), “Mulheres na extrema-direita, nacionalismos e desafios aos feminismos”, *Alice News*, 6. <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?id=25002>

Garraio, J. (2019). *O patriarcado contra-ataca: “ideologia de género, femonacionalismo e violência sexual*. Coimbra: Casa da Escrita.

Garraio, J.; Toldy, T. (2020), Ideologia de género: origem e disseminação de um discurso antideminista, *Mandrágora*, 26. [10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155](https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155)

- Garbarino, M. I. (2021). O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. *Cadernos Pagu*, 63, 2021:e216316 ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449202100630016>
- Gaspar, M. I., Seabra, F.; & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa Educacional*, 12, 27-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-54364-0-8.
- Gato, J. (2019). Educação (Sexual) para Todos/as? Ambiente Escolar para jovens LGBTI em Portugal. in: Vilaça et al (Ed.) (2019). *Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual: (In)visibilidades e desafios em investigação e prática*. eBook. Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho, 57-66.
- Gato, J. (2022). Discriminação contra Pessoas LGBTI+: Uma Revisão de Literatura Nacional e Internacional. Saleiro, S.P.; Ramalho, N.; Menezes, M. S.; & Gato, J. (Orgs) (2022). *Estudo nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. Coleção Estudos de Género, v. 14. 9-45. ISBN: 978-972-597-435-3 (Impresso); 978-972-597-436-0 (PDF)
- Gato, J. (2024). *Manual de Intervenção Psicológica com Pessoas LGBTQIA+: Uma perspetiva individual, familiar e comunitária*. Lisboa: PACTOR
- Goertz, G. & Mazur, A. G. (ed) (2008), *Politics, Gender, and Concepts: theory and methodology*. Cambridge: UP.
- Guapo, R. D. (2017) *Práticas de educação sexual em meio escolar: contributos para pensar a Educação Sexual na escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10076>
- ILGA-Portugal (2023). *Plano de Atividades 2024*. ILGA. https://ilga-portugal.pt/files/uploads/2025/11/ILGAPortugal_PlanoAtividades2024.pdf
- ILGA World: Lucas Ramon Mendos and Dhia Rezki Rohaizad. (2024). *Laws On Us: A Global Overview of Legal Progress and Backtracking on Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression, and Sex Characteristics*, 1st Edition. Geneva: [ILGA https://ilga.org/resources/laws-on-us-global-overview-2024/](https://ilga.org/resources/laws-on-us-global-overview-2024/)
- ILGA-EUROPA: 2024 RAINBOW MAP –ILGA-EUROPE. <https://www.ilga-europe.org/report/rainbow-map-2024/>
- ILGA- Europa (2025): *IGLYO –LGBTQI Inclusive Education Map 2025*. <https://www.education.iglyo.org/>
- ILGA-Europa (2025). *Europe's Rainbow Map 2025* (2025). <https://rainbowmap.ilga-europe.org/>
- ILGA- Europa (2024). *Europe's Rainbow Map 2024 – ILGA-Europe 16.º Rainbow Map-ILGA-Europa*) <http://rainbowmap.ilga-europe.org>.

- Jesus, C. C. (2016). O que é a teoria queer: notas introdutórias de um saber subalterno, subersivo e contra-hegemônico. *Veredas da História*, 9(2), 21-34, ISSN 1982-4238
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre Identidade de Gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2.^a Ed. Brasília
- Júnior, E. B. L.; Oliveira, G. S.; Santos, A. C. O. (2021). Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. ISSN 1519-549X
- Korolczuk, E. (2014). *The War on Gender from a Transnational Perspective – Lessons for Feminist Strategizing*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
- Korolczuk, E. (2020), The fight against ‘gender’ and ‘LGBT ideology’: new developments in Poland, *European Journal of Politics and Gender*, 3(1),165-167. <https://doi.org/10.1332/251510819X15744244471843>
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumar, R. (2021). Marchi, Riccardo (2020). A nova direita anti-sistema: o caso do Chega”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 125, 185-187. <https://doi.org/10.4000/rccs.12314>
- Leite (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. FPCEUP: Edições Asa.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81. <https://hdl.handle.net/10216/2072>
- Lewis, E. S. (2017). Teoria(s) Queer e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa. in Macedo, E.; & Ranniery, T. (Orgs.). *Currículo, sexualidade e ação docente*. 1.^a ed. -Petrópolis, RJ: DP et Allii.157-186.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer – Uma política Pós-Identitária para a Educação.”, *Estudos Feministas*, Ano 9, 541-553. <http://hdl.handle.net/10183/88030>
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(1), 3-48. [10.3102/0091732X021001003](https://doi.org/10.3102/0091732X021001003)
- Machado, A. B; Fraga, L. R.; Costa, A. R; Tacheiro, R. M.; & Alves, A. L. (2012). A importância da sexualidade em meio escolar. *AdolesCiência: Revista Júnior de Investigação*. ISSN 2182-6277. 1(1), 5-9 <http://hdl.handle.net/10198/12979>
- Machado, C. F. B. (2014). *Concepções dos docentes da Região Autónoma dos Açores sobre orientação sexual e a sua abordagem em meio escolar, no âmbito da Educação Sexual*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4499>
- Machado, C. F. B. (2016). *Educação sexual em meio escolar: combate à desinformação sobre orientação sexual e identidade de gênero, e à discriminação por homofobia e transfobia*.

Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade de Trás -Os- Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/6961>

Malhado, A. R. (2024). *Dias de Raiva*. Lisboa: Manuscrito.

Mantoan, M.T.E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Marchi. (2004). Elite nacional-rivoluzionaria portoghese durante lo Stato Nuovo (1945-1974). *Letteratura & Tradizione*, 28,10-12

Marchi, R. (2008). A direita radical na Universidade de Coimbra (1945-1974). *Ler História*, 57, 95-110. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2008188.04>

Marchi, R. (2009). *Folhas Ultras. As ideias da direita radical portuguesa (1939-1950)*. --, Portugal: ICS. <https://doi.org/10.1080/14690764.2010.499670>

Marchi, R. (2010). Il Partito Nacional Renovador. La nuova estrema-destra portoghese. *Trasgressioni*, 50, 57-80.

Marchi, R. (2014). *As raízes profundas não gelam? Ideias e percursos das direitas portuguesas*, Ler. Ebook Adobe Digital Editions

Marchi, R. (2014). *Ideias e percursos das direitas portuguesas. As Raízes profundas não gelam?*, Portugal: Texto / Leya.

Marchi, R.; & Zúquete, J. (2016). The other side of protest music: the Extreme Right and Skinhead Culture in democratic Portugal (1974-2015). *JOMEC Journal*, 9, 46-70. [10.18573/j.2016.10042](https://doi.org/10.18573/j.2016.10042)

Marchi, R.; & Bruno G. (2016). A extrema direita europeia perante a crise dos refugiados. *Relações Internacionais*, 50, 39-56. <http://hdl.handle.net/10071/12982>

Marchi, R. (2015). A identidade de Portugal no discurso da direita radical: do multirracismo ao etnonacionalismo. *Estudos Ibero-Americanos*, 41(2), 422-442. [10.15448/1980-864X.2015.2.21889](https://doi.org/10.15448/1980-864X.2015.2.21889)
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/21889/13887>

Marchi, R. (2016). *As direitas na democracia portuguesa*. Origens, Percursos, Mudanças e Novos Desafios. Alfragide: Texto.

Marchi, R. (2017). Mapa ideológico do nacionalismo português contemporâneo, *Jornal i* https://ionline.sapo.pt/artigo/554240/-mapa-ideologico-do-nacionalismo-portugu-s-contemporaneo?seccao=Opiniao_i]; <https://blog.cei.iscte-iul.pt/mapa-ideologico-nacionalismo-portugues-contemporaneo/>

Marchi, R. (2018). *The Portuguese Far Right: Between Late Authoritarianism and Democracy (1945-2015)*. London, Reino Unido: Routledge.

Marchi, R. (2018). *A extrema direita na Europa contemporânea: os termos de um debate*. Tese de Doutoramento em Ciências Políticas. ISCTE-IUL.

- Marchi, R. (2019). Um olhar exploratório sobre o partido Chega, *Observador*, <https://observador.pt/opiniao/um-olhar-exploratorio-sobre-o-partido-chega/>
- Marchi, R.; Da Silva, R. (2019). Political violence from the extreme right in contemporary Portugal. *Perspectives on Terrorism*, 13(6), 27-42. <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/index>
- Marchi, R. (2020). *A Nova Direita Anti-Sistema. O Caso do Chega*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Marchi, R.; Lisi, M. (2021) Reinventing the Radical Right? The Portuguese case after the 2019 elections. In *Facing the new far right in southern europe*, pp. 66-83. Brussels, Espanha: Coppieters Foundation.
- Marchi, R. (2021). Extrema Direita 101 - Debate sobre extrema-direita em Portugal. [cv-prod-id-2885633](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68563-3)
- Marchi, R. (2022). "Portugal y la derecha radical: ¿la última 'excepción' que cae?". *Nueva Sociedad* 300, 14-24. <https://nuso.org/articulo/portugal-derecha-radical/>
- Marchi, R. (2022). La nuova destra radicale populista in Portogallo: il partito Chega. 68, 87-112. [cv-prod-id-4410826](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68563-3)
- Marchi, R. (2023). Democracia em risco? Não., *Visão*, <https://visao.pt/atualidade/sociedade/2023-12-24-a-democracia-esta-em-risco-um-argumento-para-o-sim-e-outro-para-o-nao/>
- Marchi, R. (2023). As direitas radicais no Parlamento Europeu, *Diário de Notícias*, <https://www.dn.pt/opiniao/as-direitas-radicaais-no-parlamento-europeu-17389587.html>.
- Marchi, R. (2023). The Populist Radical Right in 21st-Century: Portugal. *The Routledge Handbook of Far-Right Extremism in Europe*: Taylor and Francis
- Marchi, R. (2023). The new populismo radical right in Portugal: The Chega Party. *The Routledge Handbook of Far-Right Extremism in Europe*: Taylor and Francis, 117-128. <https://doi.org/10.4324/9781003256892-12>
- Marchi, R. (2024). *La derecha radical sacude la política portuguesa*, Nueva Sociedad, <https://nuso.org/articulo/portugal-elecciones-derecha/>
- Marchi, R. (2024). Crescimento da extrema-direita ameaça a democracia? Não., *Expresso*, <https://expresso.pt/semanario/primeiro/a-abrir/duelo/2024-02-01-Crescimento-da-extrema-direita-ameaca-a-democracia--df780d05>.
- Marchi, R. & Zúquete. J. P. (2024). Far right populismo in Portugal: the political culture of Chega`s members. *Análise Social*, 251, LIX (2º), 2-19. [10.31447/2022116](https://doi.org/10.31447/2022116)
- Marchi, R. (2025). "The clandestine and armed counter-revolution in the Portuguese transition: the case of Democratic Movement for the Liberation of Portugal (1975-1976)". In *Mild Mannered? 50 Years of Violent Extremism in Portugal 1974-2024*, in Felipe, P. D. & Zúquete, J. P. N. S. London, Reino Unido: Routledge
- Marchi, R.; Martins, C. M. G. P. (2025). Carlos Manuel Gonçalves Pereira. The Populist Radical Right in contemporary Portugal: the case of Chega party. In *La Expansión Global de la Extrema*

Derecha: Un estudio de casos en Europa y América Latina. Barcelona, Espanha: Editorial de la Universidad de Barcelona.

Martins, E.; Fernandes, R. (Eds.) (2021). Apontamentos de Educação Especial Inclusiva @2021: Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, 57-68.

Martins, I. G. & Galdino, V. S. G. (2022). “Ideologia de Gênero” enquanto discurso de ódio e ofensa aos direitos da Personalidade. *Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Direito*, 32, p322206. <https://doi.org/10.9771/rppgd.v32i0.49404>

Martins, A.P.A. (2023). *O direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro*. UNESCO.

Matheus, M. C. C; & Fustinoni, S. M. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Enfermagem*. São Paulo: Livraria Paulita Editora.

Matos, V. (2024). *Na cabeça de Ventura*. Lisboa: Livros Zigurate.

Mattoso, José (2011), *História da Vida Privada em Portugal: Os Nossos Dias*, 4.

Mello, L.; Grossi, M. P.; & Uziel, A. P. (2009). A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre congugalidade e parentalidade no Brasil. In Junqueira, R. D. (Org.) (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco. 159-181. <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1257>

Melo, I. F. (2011), Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40(3), 1335-1346.

Mendes, Kaitlynn; Carter, Cynthia (2008), Feminist and Gender and Media Studies: A Critical Overview, *Sociology Compass*, 2(6), 1701-1718. [10.1111/j.1751-9020.2008.00158.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00158.x)

Mendes, O., & Battestin, C. (2024). In(exclusão) da diversidade sexual e de gênero na escola: o fundamentalismo religioso legislando por convicção. *Revista Intertóros*, 10(19), 1-18. [10.51359/2525-7668.2024.262236](https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262236)

Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>.

Meneses, C. (2021). *Descomplicando as Identidades LGBTQIA+*. 1.^a ed – Paulo Afonso, BA: Oxente

Mesquita, Z.; Roldão, M. C. (2017). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In *Educação, Atas do II Seminário Internacional: Territórios e Desenvolvimento Humano*. Universidade Católica Portuguesa. Porto. 786-802. <http://hdl.handle.net/10400.14/24279>

Mesquita, A. M. (2024). *A importância da representatividade LGBTQIA+ no Ensino de Artes Visuais e no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2021). Inclusão e inovação nas escolas - contributos de um projeto intermunicipal para a promoção do sucesso escolar. *Millenium*, 2(ed espec nº9), pp. 261-269. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill029e.23767>
- Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(2), 150-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>
- Miskolci, R. (2018), Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de género, *cadernos pagu*, 53. Ministério da Educação e Ciência (2011). Formação Cívica 10.º ano: Cursos Científico-Humanísticos: Orientações Curriculares Formação Cívica
- Miskolci, R.; & Campana, M. (2017). “Ideologia de género”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32(03), 725-748. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>
- Monteiro, R. A. (2023). *Perceções dos jovens trans e dos seus pais sobre as vivências em contexto escolar e social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/11891>
- Morais, D. A. S. (2022). "Ideologia de Género, Discurso de Ódio e Representação Mediática em Portugal". *Revista A SALTO*. <https://www.revistaasalto.com/post/ideologia-de-genero-discurso-de-odio-e-representacao-mediatica-em-portugal>
- Morais, D. A. S. (2024). "Terrorismo LGBTQIA+ ou violação de direitos fundamentais?", Público, 2024, *Megafone P3*. <https://www.publico.pt/2024/09/01/p3/cronica/terrorismo-lgbtqia-violacao-direitos-fundamentais-2102364>
- Moreira, R. (2019). Educação Inclusiva à luz da perspectiva interseccional: apontamentos para a democratização da praxis escolar. Monteiro, S. A. S. (Org.) (2020). *A Educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 2*. Ponta Grossa: Atena Editora. pp. 169-176. [10.22533/at.ed.283201302](https://doi.org/10.22533/at.ed.283201302)
- Moreira, R. A. (2020). Educação Inclusiva à luz da perspectiva interseccional: apontamentos para a democratização do ensino. in Monteiro, S. A. S. (Org.) (2020) *A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural*, 2, 169-176. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10994>
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.
- Morse, J. M. (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Moura, E.; Ramos, R.; Simões, S.; & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: Uma Reflexão Crítica. Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*, 3, 45-60. https://www.researchgate.net/publication/349850491_Tecnica_de_Analise_de_Conteudo_uma_reflexao_critica
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. UA Editora. <https://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Between external influence and autonomy of schools: Effects of external evaluation of schools. *Paidéia*, 29, e2922. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2922>

Nascimento, M. F. F.; Miranda, M. F. F.; Ferreira, I. S.; Pereira, A. C. C.; & Silva, V. M. (2022). *Educação Sexual: um tabu na comunidade escolar*. VII Congresso Nacional de Educação - VII CONEDU - Conedu em Casa. [ISSN: 2358-8829](https://doi.org/10.1191/ISSN:2358-8829)

Natal, D. G.; Hernández, J. E. (2023). *Discurso de Ódio e Orgulho LGBTQIA+ na conversa digital: Relatório Pride 2023*. LLYC Ideas. Pride 2023 Report by the LLYC Consultancy

Neiva, C.; Ferreira, M. J.; Seabra, F. (2017). Perspetivas sobre equidade e inclusão. Borges, M. L. (2017) (Coord.). *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*, 218-228. <http://hdl.handle.net/10400.2/6210>

Neto, A. R. (2022). Educação em sexualidade na Europa e as sexualidades interseccionais do Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 30(1): e74630. [10.1590/1806-9584-2022v30n174630](https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n174630)

Neves da Silva, J. (2019). “A Escola deve ser, antes de tudo, inclusiva e plural”. Uma abordagem etnográfica das Práticas Políticas em Inclusão Escolar de Pessoas com deficiência no contexto do Ensino Público regular. Rio Grande do Sul: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Nodin, N. (2022). Queering the Curriculum. Reflections on LGBT+ inclusivity in Higher Education. *Psychology Teaching Review*, 28(1),1-30. [10.53841/bpsptr.2022.28.1.21](https://doi.org/10.53841/bpsptr.2022.28.1.21)

Noletto, M. J.; Gomes, M. B. C.; & Braga, M. (Coords.) (2019). *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. 2.^a ed. Revista. UNESCO.

Nunes, L. (2013). Considerações éticas a atender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem. Instituto Politécnico de Setúbal.

OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

O’Kane, P., Smith, A., & Lerman, M. P. (2021). Building Transparency and Trustworthiness in Inductive Research Through Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software. *Qualitative Research*, 21(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1094428119865016>

Oliveira, J. M. (2012). O rizoma “género”: cartografia de três genealogias, *CES*,15, p. 33-54. [10.4000/eces.962](https://doi.org/10.4000/eces.962)

Oliveira, O. L.; & Moreira, A. (2019). *José Pinto-Coelho, PNR: “Inventar transexuais é uma aberração, é contranatura”*. Visão, s/n. <https://visao.pt/atualidade/politica/2019-09-24-jose-pinto-coelho-pnr-inventar-transexuais-e-uma-aberracao-e-contranatura/>

Oliveira, M. P.; Santos, S. C.; Freitas, S. N. (2012). (Trans)formação Docente Entrecruzando Competências e Saberes no Fazer Pedagógico. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, 3,(1), 45-67.

Oliveira, A.; Spain, A.; Abelheira, I; e Lemos, Lúcia (2023). Reflexão crítica sobre a Análise de Discurso. Costa, P; M. A; & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*, 3, 30-44. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>

Oliveira, D. A. de; Ferrari, A.; Souza, M. L. de; Ribeiro, P. R. C. (2023). Sobre o queer podemos pesquisar em currículo e educação? Notas sobre expansões, obstáculos e imaginações. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 24(1), e023011, 2023. e-ISSN: 2594-8385. <https://doi.org/10.30715/doxa.v24iesp.1.18178>

OMS (2020). World Health Organization. Sexual health, human rights and the law. Porto Alegre: UFRGS. ISBN 978-65-86232-36-3 <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/23f117b5-0161-4442-bda3-773ca08e18ff/content>

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2005). *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.* https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf

Ostermann, A. C; Fontana, B. (2010), *Linguagem. Género. Sexualidade: Clássicos Traduzidos*, São Paulo: Parábola Editorial.

Outright International (2025). *Queering Democracy: The Global Elections in 2024 and How LGBTIQ People Fared.* 35 Outright International https://outrightinternational.org/sites/default/files/2025-09/091025_Outright_Elections2024.pdf

Paternotte, D.; & Kuhar, R. (2018). Ideologia de Género em Movimento, *Psicologia Política*, 8(43), 503-523. [versão impressa ISSN 1519-549Xversão On-line ISSN 2175-1390](https://doi.org/10.1590/1519-549Xversão_On-line_ISSN_2175-1390)

Pappámikail, L.; & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Gestão da Educação Inclusiva.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf

Paula, M. C. C. M. (2021). *Respostas das associações LGBT+ portuguesas face à violência doméstica em minorias sexuais.* Dissertação de Mestrado em Criminologia. Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

Pereira, F. (Coord.). (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial: Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira, T. T.; & Sierra, J. C. (2020). Uma ficção biológico-conservadora: Discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de género e seus impactos na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 14(28), 39-56. <https://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i28.1099>

Pereira, M. R.; Sanches-Ferreira, M. ; & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2), [19-36.10.34630/sensose.v9i2.4476](https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476)

Pérez-Escobar, M.; Noguera- Vivo, J. (2022), *Hate Speech and Polarization in Participatory Society*. Nova York: Routledge Studies in Media, Communication, and Politics.

Pinheiro, I. P. (2022). *Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula regular*. Mestrado em Educação Especial na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra.

Pires, H. C. (2022). *DiverCidade: Plano Municipal para uma educação LGBTI+ inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte

Pizmony-Levy, O., Kama, A., Shilo, G., e Lavee, S. (2008). Do my teachers care I'm gay? Israeli lesbian school student's experience at their schools. *Journal of LGBT Youth*, 5(2), 33–61. <https://doi.org/10.1080/19361650802092408>

Pombo, M. F. (2017). Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual e de gênero: apostas feministas e *queer*. *Periódicus - Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades*. Salvador, 1(7), 388-404. <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>

Prata, A. M. (2017). *AGIR para mudar- Uma Escola para todos, é um projeto de Educação para o Pluralismo e Inclusão de Pessoas LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais. Contributo para promover um ambiente seguro e facilitador em contexto escolar, capacitando os alunos, e os educadores para uma sociedade pluralista e democrática, no âmbito da diversidade de orientações sexuais e identidade de gênero, na EPGE- Estudo de caso*. Mestrado em Ciências da Educação - Especialidade em Administração Educacional. Instituto Superior de Educação e Ciências da Universidade de Lisboa.

Prior, H. (2022) Populismo de Direita radical em Portugal: enquadramentos informativos nas Eleições Presidenciais de 2021. *Media & Jornalismo*, 22(40), 161-177. https://doi.org/10.14195/2183-5462_40_8

Rabelo (2010). Contribuições dos estudos de gênero às investigações que enfocam a masculinidade. *ex aequo*, 21, 161-176. [ISSN 0874-5560](https://doi.org/10.1080/08745560.2010.500000)

Ramalho, M. J. (2008). Educação Sexual em Portugal. Vilar, Duarte; Marques, António; Carriço, Elisabete & Souto, Elisabete (2008). Educação Sexual em Rede. *Associação para o Planeamento da Família*. Lisboa

Ramos, R. H.(2014). *Inclusão Na Prática: Estratégias eficazes para a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Rios, J. (2021). Estudo de Caso: método de pesquisa qualitativa ou método quantitativo de pesquisa? In Sá, P.; Costa, A. P.; & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: métodos*, 1, 13-31. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Ribeiro, J.; Pontes, A; & Santos, L. (2013). Conceção e implementação de um projeto de educação sexual na turma: legislação vs literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 179-198. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3360>

Ribeiro, G. W. de A.; Monteiro, E. C. ; Silva, S. S. (2021). O papel da supervisão na mediação de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande (PB). *CONEDU Anais do VII Congresso Nacional de Educação*. 1-12.

Ribeiro, G. W. A (2022). *A supervisão educacional e a inclusão no contexto escolar*. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora

Rocha, A.C.: & Rocha, A. B. C. (2022). O Movimento Escola Sem Partido, a instrumentalização de direitos fundamentais e seus reflexos na educação brasileira. in J. Priori, C., & França, F. F. (Org.). *Gênero, diversidade e cultura: protagonismos e narrativas*. Porto Velho, RO, Edufro. p.69-80

Rodrigues, C. A. F. (2013). *Discursos sobre homossexualidade numa comunidade educativa: perspectivas de professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação - Especialização em Contextos Comunitários. Universidade dos Açores: Ponta Delgada. <http://hdl.handle.net/10400.3/3384>

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(2), 5-21

Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? in *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens*, 36-47. <http://hdl.handle.net/10400.14/17172>

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.

Roriz, V. L.; Ferreira, C. A. (2017). Promoção da inclusão escolar pelo Coordenador Pedagógico: percepções de professores e coordenadores pedagógicos. *EDUSER: revista de educação*, 9(1), 13-30. <https://doi.org/10.34620/eduser.v9i1.80>

Rossi, J. P. G.; Benevides, J. L. G.; & Pátaro, C. S. O. (2022). Ideologia de Gênero, religião e política: uma análise a partir do discurso do ex-senador Magno Malta. in J. Priori, C., & França, F. F. (Org.). *Gênero, diversidade e cultura: protagonismos e narrativas*. Porto Velho, RO, Edufro. 69-80

Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>

Saleiro, S. P. (2017). Diversidade de género na infância e na educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *Ex Aequo - Revista Da Associação Portuguesa de Estudos Sobre as Mulheres*, 36, 149–165. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.09>

Saleiro, S. P.; Ramalho, N.; Menezes, J. S. (2022), Discriminação em função da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais e necessidades das pessoas LGBTI+. In *Estudo nacional sobre necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da*

orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais. CIG. Gabinete de Apoio para a Igualdade e não Discriminação (GIND). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/05/Estudo_necessidades_pessoas_LGBTI_discrimina_orienta_sexual_id_e_xpress_genero_caractrstcs_sexuais.pdf

Saleiro, S. P., e Cabezas, L. P. (2022). Diversidade de género e educação inclusiva: resistências, inovações e desafios em Portugal e Espanha. in M. Ferreira e S. Neves (Eds.), *Investigação e prática: Abordagens interdisciplinares sobre a saúde e o bem-estar das pessoas LGBTI+* Associação Plano i. 124-60.

Saleiro, S. P., Ramalho, N., Menezes, M. S. de, e Gato, J. (2022). *Estudo nacional sobre necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/05/Estudo_necessidades_pessoas_LGBTI_discrimina_orienta_sexual_id_express_genero_caractrstcs_sexuais.pdf

Saleiro (2022). The Portuguese Rainbow: LGBTQI+ Rights and Experiences. *Portuguese Journal of Social Science*, 20(3), 111-116. https://doi.org/10.1386/pjss_00036_2

Sampaio, G. (2025). *Os políticos são todos iguais: o assalto à democracia pelo culto do videopopulismo*. Lisboa: Manuscrito

Santa Bárbara, L. B. (2024). *Ações de advocacia pela inclusão dos estudantes LGBTQIA+ nas escolas portuguesas: dos agentes escolares às associações portuguesas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e de Saúde. Porto: Universidade Católica Portuguesa

Santos, A. C. (2006). Estudos queer: identidades, contextos e acção colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76. <https://doi.org/10.4000/rccs.813>

Santos, A. C. (2018), Luta LGBTQ em Portugal: Duas décadas de histórias, memórias e resistências, *Revista TransVersos*, 14, 36-51. <https://hdl.handle.net/10316/84356>

Santos, A. C.; Esteves, M.; & Santos, A. (2021). *Violência contra crianças e jovens LGBTI+ e de género diverso: Relatório Nacional – Portugal*. CES-UC-CIG

Santos, A. C.; & Santos, A. L. (2024). *Portugal: LGBTQI and Ageing in a Nutshell*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 01-20. <https://hdl.handle.net/10316/118680>

Santos, F. M. C. (2015). Educação Sexual na Escola: inovação curricular ou repressão das sexualidades. *Humanidades e Inovação*, Palmas, 2(2). <http://revista.unitins.br>

Santos, H. (2013). *Um Desvio na Corrente que(er)stionando as Margens. Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. Tese de Mestrado: FPCEUP

Santos, H. ; Ferreira, M.; Silva, S. M. (2013) “Gay mas não bicha”: de uma heteromasculinidade a uma profireação de masculinidades gays. *Revista Iberoamerica de Salud y Ciudadania*, 2(2), 37-67.

Santos, H; Menezes, I. ; Silva, S. M. (2017). Discursos sobre homossexualidade(s) em contexto escolar: uma possível tipologia. (s/i) <https://hdl.handle.net/10216/119417>

Santos, H.; Menezes, I.; & Silva, S. M. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *ex æquo*, 36, 117-132. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07>

Santos, H. (2018). *Discursos sobre bullying e homofobia na e da escola: Que (im)possibilidades de cidadania para jovens LGBT?*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Programa Doutoral em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/115964>

Santos, H. (2019). A evolução da “diversidade sexual” no currículo escolar português: da revolução dos cravos ao neoconservadorismo”. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 944-962. [10.35786/1645-1384.v19.n3.08](https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.08)

Santos, H.; Silva, S. M.; Macedo, E.; & Menezes, I. (2019). Diversidade sexual no discurso de professores: os perigos liberais da hiper-humanização, privatização e heteronormalização. *Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: CVR Edições. [10.24824/978854443001.9](https://doi.org/10.24824/978854443001.9)

Santos, H. (2020). Só masculinos, bichas abstenham-se”: o Gindr como espaço de (re)produção da homonormatividade. *Sociologia On Line*, 22, 11-29. [10.30553/sociologiaonline.2020.22.1](https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2020.22.1)

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): p. 259-283 <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11402>

Santos, H. (2022). *Interrogando o (não)lugar da Diversidade Sexual na Educação Sexual em Portugal: perspectivas de estudantes e professores/as*. 1.º Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Prémio SPCE/DE FACTO EDITORES 2018)

Santos, C; Ramos, M. E. C.; Timm, F. B.; Cabral, D. G.; (2008). *Diversidade sexual na escola e homofobia: a capacitação de professores como estratégia de intervenção*. Seminário Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis

Santos, D. M. (2022). “Ideologia de Género”, Discurso de Ódio e Representação Mediática em Portugal. *Revista A Salto*. Morais, Daniel. "Ideologia de Género, Discurso de Ódio e Representação Mediática em Portugal". *Revista A SALTO* (2022): <https://www.revistaasalto.com/post/ideologia-de-genero-discurso-de-odio-e-representacao-mediatica-em-portugal>

Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: sentidos e aproximações. CIEE 2016. Seminário Currículo, inclusão e educação escolar, 1. Pacheco [et al.](2016). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto da Educação da Universidade do Minho, 763-781. <http://hdl.handle.net/10400.2/7223>

Seabra, F.; Abelha, M.; Miranda, H.; Moreira, O. (2021). Supervisão Pedagógica: perspectivas de educadores de infância em Portugal. *Práxis Educativa*, 16, e2117961, 1-21. [10.5212/PraxEduc.v.16.17961.068](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17961.068)

Semionato, G. D. F. (2021). Não binaridade de género. in Rovai, M. G. O.; Monteiro, L. N. (Orgs.) (2021). *Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais: um guia para o Ensino de História*. MG: Editora Universidade Federal de Alfenas. 91-9

Serra, C. B. (2017). *Educação em sexualidade na escola: um projeto com adolescentes*. Mestrado em Educação para a Saúde. ESTeSC – Escola Superior da Educação: Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/24060>

Serrano, E. (2020). Populismo em Portugal: o factor media. *Media & Jornalismo*. 221-240. https://doi.org/10.14195/2183-5462_37_12

Sepúlveda, D.; Correa, D.; & Freire, P. (2021). *Gênero e sexualidades: noções, símbolos e datas*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores

Silva, M. T. (org.) (2020), *Discurso de ódio, jornalismo e participação das audiências*, Almedina: Coimbra

Silva, C. L.; & Leme, M. I. S. (2009). O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2009, 29(3), 494-511. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>

Silva, G. O., Oliveira, G. S.; & Silva, M. M. (2021). Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa, *Revista Prisma*, 2(1), 78-90. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/44>

Silva, P. C.; & Fortunato, M. (2021). Modera, Observa, Escuta e Foca-te na Conversa de Grupo – Uma Reflexão Crítica. Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 37-51 UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>

Silva, M. G. da. (2021). Por que eu tenho que vir ao médico para ele ver minha genitália? As descobertas de um jovem potiguar. *Revista Periódicus*, 1(16), 163–189. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i16.43133>

Silva, S. R. G. C. M. (2025). *In[the hate booth]: conter o discurso de ódio em jogos e comunidades digitais através da cidadania e literacia digital*. Universidade do Algarve: FCHS/ Universidade Aberta: Departamento de Ciências e Tecnologia. Doutoramento em Média-arte Digital (Especialidade em Comunicação, Cultura e Arte)

Silva, B. (2025). *A vida secreta dos padres gays: sexualidade e poder no coração da Igreja*. São Paulo: Matrix Editora

Silveirinha, Maria João (1997), O discurso feminista e os estudos dos media: em busca da ligação necessária, *BOCC - Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 1-15. <http://bocc.ufp.pt/pag/silveirinha-maria-joao-discurso.pdf>

Silveira, R.; Xavier, P.; & Alves, A. B. (2021). Igualdade de género e inclusão: Atitudes de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. In Felizardo, S.; Ribeiro, E.; Martins; & Fernandes, R. (Eds). *Apontamentos de educação especial e inclusiva @2021*, 57-68 [ISBN: 978-989-53495-1-7](https://doi.org/10.1007/978-989-53495-1-7)

Silveirinha, M. J. (2021), *Comunicação, Representação e Identidade*, *LabCom*. <https://run.unl.pt/handle/10362/127481>

Spargo, T. (1999). *Foucault and Queer Theory*. Totem Books: Cambridge.

Soler-Quítez, G. (2020). Queerizando las facultades de educación: una escuela inclusiva es posible. *Journal of Literary Education*, 3, 25-43. [10.7203/JLE.3.16699](https://doi.org/10.7203/JLE.3.16699)

Sousa, D., & Gato, J. (2024). Inclusive school policies and practices and the well-being of LGBTQ + students in Portugal. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13178-024-01059-3>

SPCE (2020). *Carta Ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Souza, B. L. s.; Lima, J. G; Contão, J. ; Silva, G. S. (2020). *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Anais do 3.º Simpósio de TCC, Findom e Tecsoma, 1224-1235. <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/14097>

Teófilo de Brito, L. ; & Santos, M. P. (2018). Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: um debate com base na perspectiva omnilética. *Revista Latino-Americana de Geografia e Género*. Ponta Grossa, 9(1), 51-71. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.9.i1.0003>

Thomas, L. (2025). The impact of political climate on the mental health of LGBTQIA+ college students. *Journal of American College Health*, 01-10 <https://doi.org/10.1080/07448481.2025.2537140>

Thürler, D.; García, P. C.: & Schiappa, B. (2025). Manifestações das sexualidades no teatro: do texto e da cena. *Pontos de Interrogação*, 13(3), 7-10. [10.30620/pdi.v13n3.p7](https://doi.org/10.30620/pdi.v13n3.p7)

Toldy, T. M. ; Santos, A. C. (2016), Religião, género e cidadania sexual: Uma introdução, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 110, 43-50. <https://doi.org/10.4000/rccs.6370>

Toniette, A. M. (2006). Um breve olhar histórico sobre a homossexualidade. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 17(1). <https://doi.org/10.35919/rbsh.v17i1.443>

Torres, M. A. (2010). *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola*, 2.ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Torres, M. S.; & Silva, S. A. R. (2021). *Saúde e tecnologia educacionais: dilemas e desafios de um futuro presente*. Rio de Janeiro: Editora Epitaya.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação - Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ubieta, Carmen Bernabé; Henriques, Fernanda; Toldy, Teresa (2018), “A “Ideologia de Género” da Igreja Católica”, *ex aequo*, 37, 9-17. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.01>

UNESCO (2017). Accountability in education: meeting our commitments; Global education monitoring report 2017/2018 (Relatório Mundial de Monitorização da Educação, 2017/2018, “Responsabilização na Educação: respeitar os nossos compromissos”) <https://doi.org/10.54676/VVRO7638>

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à Educação Para Todos*. França: UNESCO

UNESCO; UNAIDS; UNFPA; UNICEF; OMS (2010). *International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach*. França: UNESCO

UNESCO (2014). *Orientação técnica de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO

UNESCO (2023). *LGBTIQ+ youth: bullying and violence at school*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. *United Nations Free & Equal: United Nations for LGBTIQ+ EQUALITY*. UNESDOC Digital Library

Valentim, V. (2025). *O fim da vergonha: como a direita radical se normalizou*. 3.^a ed., Lisboa: Gradiva.

van Dijk, T. A. (2001). Análise Crítica do Discurso Multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade/ Multidisciplinary Critical Discourse Analysis: a plea for diversity. Tradução e Revisão-técnica de Medeiros, B. W. L.; & Andrade, M. L. C. V. O. (2013). *Linha d'Água*, 26(2), 351-38. <https://scispace.com/pdf/analise-critica-do-discurso-multidisciplinar-um-apelo-em-4bdouy3wvz.pdf>

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada – Cruzamento de saberes e de competências*. Lx IPLx e Edições Colibri.

Vicente, A. M. C. (2021). *As atitudes e o conforto dos professores do 2º e 3º ciclo em relação à homossexualidade*. Dissertação de Mestrado apresentado ao ISPA Instituto Universitário <http://hdl.handle.net/10400.12/8447>

Veiga, P. (2006), *Cidadania: Cambiante de um Conceito e suas Incidências Político-constitucionais*, in *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*, 82, 391-414. <https://apps.uc.pt/mypage/files/pveiga/1549>

Vieira, F. (2006). *Supervisão Pedagógica e educação e literaturas estrangeiras*. Relatório de disciplina apresentado para provas de Agregação no grupo disciplinar de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicado)

Vieira, F.; Moreira, M. A. (2010). *Supervisão e avaliação do desempenho docente- para uma abordagem de orientação transformadora*. CIED-Livros. <https://hdl.handle.net/1822/85381>

Vieira, S. B. (2016). *Sexualidade e Adolescência: concepções acerca da Educação Sexual em ambiente escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona

Vieira, C. P. (2017). *Sexualidade e Género: educar para um social plural*. in *Violência de Género*. Neves, S. & Costa, D. (Coord.). Edições CIEG, 317-337. <http://hdl.handle.net/10400.2/14253>

Vieira, C. C. (2017). (Coord.). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Comissão para a Igualdade de Género -CIG. Lisboa:CIG

Vieira, C. P.; Nunes, M. T. A.; & Ferro, M. J. (2017). *Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação*. In Alcoforado, L.; Barbosa, M. R.; & Barreto, D. A. B. (Org.). *Diálogos Freireanos [Em linha]: a educação e formação de jovens em Portugal e*

no Brasil. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 701-716.
https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-0_32

Vieira, C. P. & Henriques, S., (2023). Jovens LGBTQIA+ Sexualidade Saúde e Bem-Estar. in M. Coppi, M. Pequeno, H. Oliveira, F. Tirapicos, A. M. Cristóvão, J. Bonito (Coords.) *V Congresso Nacional de Educação para a Saúde | Livro de Resumos*, 82. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE) http://hdl.handle.net/10400.2/14256_i

Viglianisi, A.; Amando, M. A. N.; & Aragão, M. T. (2024). Algoritmocracia: Todo o poder emana de quem?. *Caiu em Revista*, 13(24), 30-54.

Vilaça, T. (2010). Formação contínua de professores/as na educação em sexualidade orientada para a acção: a (auto)supervisão como processo de transformação da identidade e práticas dos/as professores/as. In Texeira, F. et al. (Orgs.) (2010). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas educativas, investigação e práticas*. 1.^a Ed. (e-book). Edições CIEEd: Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/32600>

Vilaça, T. (2012). Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. *Revista ELO* 19, 91-102.

Vilaça, T. (2019). Metodologias de ensino na educação em sexualidade: desafios para a formação contínua. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 14(2), 1500-1537. <https://hdl.handle.net/1822/80041>

Vilar, D; Souto, E. (2008). A Educação Sexual no Contexto da Formação Profissional. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Volpato, E. A; & Oliveira, S. K. B. (2021). Mecanismos ideológicos de manutenção da heterossexualidade na hierarquia social. *Revista Contraponto*, 8(3). <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/117733>

ANEXOS

Anexo I

Tabela da fundamentação teórica do estudo

| Autor(es) | Ano | Tipologia de(o) documento | Título | Objectivos e/ou Questões de partida/problema | Metodologia(s) utilizadas | Conclusões principais | Sugêrências para estudos futuros |
|--------------------|------|---|---|---|---|---|--|
| Escalhão, M. C. P. | 2015 | Projecto de Mestrado em Educação para a Saúde | Sexualidade e educação: estratégias de formação com alunos/as do 3.º CEB e Ensino Secundário | “construir, implementar e avaliar estratégias de formação om alunos/as do 3.º Ciclo e ES, possibilitando aprendizagens com vista a escolhas informadas e seguras, a par de adoção de comportamentos responsáveis, não sexistas e/ou discriminatórios; desmistificar conceitos e/ou situações relacionados com contraceção, IST, afetividade e papéis de género” | Questionário como pré teste a turmas do 9.º ano (24 alunas e 5 alunos) e do 11.º ano (8 alunas e 10 alunos) + implementação de projecto | “construir, implementar e avaliar estratégias de formação om alunos/as do 3.º Ciclo e ES, possibilitando aprendizagens com vista a escolhas informadas e seguras, a par de adoção de comportamentos responsáveis, não sexistas e/ou discriminatórios; desmistificar conceitos e/ou situações relacionados com contraceção, IST, afetividade e papéis de género” | A formação de(as) docentes em sexualidade e educação; Criação de espaços nos programas das diferentes disciplinas para a leccionação de conteúdos de ES; Educação pelos pares como um recurso imperativo em ES |
| Brochado, C. | 2023 | Dissertação de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social | A educação sexual dos jovens portugueses: fontes e conhecimentos | compreender o atual nível de ES dos/as jovens e aferir o que podemos esperar dos programas de ES, implementados em instituições públicas de ensino, designadamente se influencia o aumento de conhecimentos e a mudança de atitudes e comportamentos | Questionários online 435 jovens que frequentam o 10.º e 12.º anos, na zona Norte de Portugal | necessidade de repensar o programa em vigor e os respetivos conteúdos abordados em ES garantir uma maior abrangência e diversidade dos temas trabalhados, privilegiando a articulação entre a escola e estruturas da | S/ACESSO RESTRITO |

| | | | | | | | |
|---------------------|------|---|--|--|--|--|---|
| | | | | dos/as adolescentes face à sexualidade | | comunidade, designadamente, mas não só, com a área da saúde | |
| Vicente, A. M. C | 2021 | Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica | As atitudes e o conforto dos professores do 2º e 3º ciclo em relação à homossexualidade | N/A | N/A | N/A | N/A |
| Carreira, H.I.C.C.D | 2015 | Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º E 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) | Um Olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB aliado a um Ensaio Investigativo sobre Educação Sexual na Escola | procura de dados relativos às medidas adotadas na área da Educação Sexual na escola, às conceções que os Encarregados de Educação, Professores e o Diretor Executivo sobre a temática, às dificuldades, resistências sentidas e às necessidades dos alunos | dados qualitativos, maioritariamente, recolhidos pela observação natural participante e por entrevistas, com dados quantitativos recolhidos por meio de questionários. Em suma, este relatório serviu de base a uma reflexão aprofundada de comportamentos adotar e/ou reformular, enquanto futura docente, assim como, permitiu averiguar as Potencialidades e Limitações da implementação da Educação Sexual na escola; o objetivo é a ilustração, de forma reflexiva, das vivências das Práticas Educativas Supervisionadas (PES) no 1.º e 2.º CEB, assim como o desenvolvimento de um estudo investigativo na área da Educação Sexual (ES). Desta forma, o | necessidade de realizar formação de qualidade para que os docentes se sintam mais confortáveis com as temáticas englobadas na ES, o que vai ao encontro do preconizado por Ramiro e Matos (2008), Reis e Vilar (2004) e UNESCO (2009) (formação constante do pessoal docente) resistência apresentada por parte do corpo docente, por desinformação, que, posteriormente, molda a atitude do DE, de forma negativa (Professores e EE face à ES) | estudos posteriores: questões metodológicas passaram pela triangulação de dados qualitativos e quantitativos, respeitantes à realização de duas entrevistas, ao DE e à Coordenadora do GESS, e à realização de questionários aos restantes intervenientes do estudo, completadas, posteriormente pela observação natural e participante; compreensão qualitativa da realidade da ES; maior quantidade de dados qualitativos pela realização de entrevistas aos Professores 84 intervenientes, aos EE e aos alunos. As mesmas poderiam ser cruciais em conclusões mais fundamentadas e aprofundadas (exigência de qualitatividade) |

| | | | | | | | |
|--------------------------|------|---|---|---|---|---|--|
| | | | | | relatório apresenta-se segmentado em duas grandes partes, a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa | | sobre ES); alargamento da população-alvo bem como a realização de uma investigação mista a todos os intervenientes no estudo. |
| Machado, C. F. B. | 2014 | Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação | Conceções dos docentes da Região Autónoma dos Açores sobre orientação sexual e a sua abordagem em meio escolar, no âmbito da educação sexual | descrever e compreender as conceções e os conhecimentos dos docentes da Região Autónoma dos Açores sobre orientação sexual, assim como, o que sentem e tencionam face a abordagem desta temática em meio escolar no âmbito da educação sexual e quais os obstáculos que consideram existirem para que o possam fazer. | estudo do tipo descritivo numa abordagem quantitativa. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário em formato digital; o estudo é do tipo descritivo numa abordagem quantitativa. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário em formato digital. | os fatores que estão associados às conceções dos docentes sobre orientação sexual são o sexo, o tempo de serviço, a participação em ações de formação sobre orientação sexual ou que tenham envolvido esta temática e o relacionamento próximo com alguém que seja assumidamente lésbica, gay ou bissexual. os docentes têm conhecimentos adequados sobre orientação sexual, de acordo com a literatura, sentem-se preparados e têm a intenção de abordar a temática da orientação sexual em meio escolar no âmbito da educação sexual RESISTÊNCIA S: ameaça da homofobia e do heterossexismo | verificar como articular estas ações de formação mais negativas dos atores intervenientes no processo educativo; verificar a efetividade e sustentabilidade destas ações publicitadas como promotoras de melhoria das conceções dos docentes |

| | | | | | | | |
|---|------|---|--|---|---|---|--|
| | | | | | | do meio social e familiar do aluno | |
| Machado, Ana Beatriz Alves; Fraga, Lígia Raquel Neves; Costa, Ana Rita Carvalho; Tacheiro, Rúben Miguel do Adro; Alves, Ana Luísa Videira | 2012 | Artigo Científico em Ciências da Educação | A importância da educação sexual em meio escolar | Em Portugal existe legislação referente à educação sexual em meio escolar desde 1984. A mais recente é de agosto de 2009. Este estudo pretende perceber se esta lei está a ser cumprida num Agrupamento de Escolas do norte do país e quais as principais dúvidas, relacionadas com a sexualidade, que os adolescentes apresentam | 274 alunos (46.4% de rapazes e 53.6% de raparigas), entre os 10 e os 20 anos de idade. Questionários e o programa SPSS (Statistic Package for Social Sciences) – versão 16. | a maioria (75.4%) concorda com aulas de educação sexual nas escolas, no entanto, do total da amostra, 59.0% nunca tiveram aulas de educação sexual. Também se percebeu que grande parte não fala nunca destes assuntos com os pais (34.1%). As dúvidas relacionadas com a temática são variadas (desde as mudanças na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis ou aos métodos contraceptivos, passando pela relação que estes jovens estabelecem com os pais e amigos), pelo que se torna necessária e urgente a aplicação da atual legislação sobre a educação sexual nas escolas do nosso país | “Seria importante que fosse um adulto a esclarecer as dúvidas dos mais novos pois, como ficou claro no nosso estudo, estas apresentam-se em elevada percentagem na amostra estudada. A Escola seria, assim, a par com a família, o meio mais favorável à abordagem desta temática uma vez que é neste espaço que os jovens passam a maior parte do dia.” |
| Machado, C.F.B. | 2016 | Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no | Educação sexual em meio escolar: combate à desinformação sobre orientação | criação e a implementação de um projeto no âmbito da educação sexual em meio | trabalho de projeto, à qual estiveram envolvidos 213 participantes e | “Partindo da revisão da literatura tornou-se evidente a | SUGESTÕES: a potencial presença de Bullying homofóbico e/ou |

| | | | | | | | |
|----------------|------|---|---|--|--|--|--|
| | | 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário | sexual e identidade de género, e à discriminação por homofobia e transfobia | escolar, em estabelecimento de ensino público da Região Autónoma dos Açores, que visou promover o combate à desinformação sobre orientação sexual e identidade de género, e à discriminação por homofobia e transfobia no seio da comunidade escolar | dos quais 175 eram alunos, 5 eram encarregados de educação e 23 eram profissionais que trabalhavam com jovens; destes últimos, pelo menos 19 eram docentes da Escola básica e secundária de São Roque do Pico. Projeto “Inclusão e Educação LGBT na EBS de São Roque do Pico” | premência do reconhecimento das diferenças de cada indivíduo e a realização de uma educação inclusiva, também na vertente da educação sexual em meio escolar, formando para a cidadania e para os direitos humanos, de forma global e integrada. Neste contexto, foi criado o projeto “Inclusão e Educação LGBT na EBS de São Roque do Pico”, do qual o docente foi mentor, coordenador e colaborador” | transfóbico “escondido” em ambiente escolar, “invisível” à classe docente, e aos quais urge continuar a combater continuar a realizar ações de sensibilização contra o bullying homofóbico e transfóbico para os profissionais que trabalham com jovens, assim como sessões de esclarecimento e debate para alunos e encarregados de educação; criação de um instrumento de avaliação que auxilie a realização da observação direta participante, assim como os seus registos e posterior análise dos resultados, de forma a obter-se, por esta via, uma avaliação que possa ser a mais equitativa e a menos enviesada possível, acerca dos intervenientes, em todas as sessões realizadas. |
| Dias, S. C. G. | 2013 | Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação para a Saúde | Educação sexual nas escolas do concelho de Oeiras: percepção de professores e alunos | analisar como é implementada a educação sexual em meio escolar, após as alterações legislativas introduzidas pela Lei n.º 60/2009, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual | 252 professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB) e 313 alunos do 12.º ano de escolaridade. Inquéritos por questionário quanti-(qual-)de autopreenchimento – um para | os professores assumirem uma posição favorável à ES e de a maioria (82,9%) referir não sentir dificuldades ou constrangimentos em abordar nas aulas temas neste domínio, | necessidade de implementar estratégias que promovam um papel mais ativo dos alunos neste processo e que permitam, para além da aprendizagem de conhecimentos alicerçados em |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | <p>em meio escolar, e a Portaria n.º 196-A/2010, que a regulamenta, contando, para tal, com a colaboração de professores e alunos.</p> <p>Objetivos deste trabalho: (1) identificar as conceções de professores e alunos relativamente à educação sexual em meio escolar (ESME); (2) identificar e caracterizar atividades desenvolvidas no âmbito da educação sexual em meio escolar (ESME) e (3) identificar as perceções de professores e jovens sobre os comportamentos sexuais dos adolescentes</p> | <p>professores e outro para alunos –, tendo sido utilizadas questões e escalas de vários estudos realizados com a população portuguesa</p> | <p>apenas 35,7% dos inquiridos coordenou e/ou participou em atividades desenvolvidas na escola no âmbito da ES, ao longo do último triénio. Um número muito significativo de docentes que refere não ter recebido formação específica em ES ao longo do seu percurso académico e somente 17,9% investiu em formação específica. Já 90,7% dos alunos participantes refere ter tido experiências de ESME ao longo do seu percurso escolar, sobretudo no 3.º CEB (69%), asseguradas por professores de Ciências da Natureza/Ciências Naturais e/ou Biologia (72,2%), considerando 48,9% que ficou Bem a Muito bem esclarecido relativamente aos temas de ES abordados. Segundo os alunos, as palestras foram a metodologia privilegiada (71,2%), por oposição à resolução de problemas (6,4%). A maioria (60%)</p> | <p>evidências científicas, a aquisição de competências que são transversais: de comunicação (quer com os pares, quer com os progenitores), de pensamento crítico, de resolução de problemas, de negociação, de respeito mútuo, de cooperação. Considerando que no atual contexto curricular do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico não está contemplada a ACND de Área de Projeto, seria pertinente em estudos futuros acompanhar e analisar a ES nos seguintes âmbitos: - Projeto Curricular de Turma, tendo em atenção o contributo das diferentes áreas curriculares em que as atividades de ES são desenvolvidas, os conteúdos que são abordados, as estratégias privilegiadas e a avaliação realizada; - Papel do coordenador do Projeto de Educação para a Saúde, considerando o Projeto Educativo e a forma como é promovido o envolvimento e articulação de professores, alunos, famílias, agentes de saúde e restantes elementos da</p> |
|--|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|-----------------------------|
| | | | | | | <p>dos alunos reconhece aptidão aos professores para a abordagem formal de temas relacionados com a sexualidade, referindo, no entanto, os pares (99,7%) e a Internet (66,8%) como principais fontes de informação no domínio da sexualidade; diferenças estatisticamente significativas entre a religião e o grau de esclarecimento relativamente aos temas de sexualidade abordados nas escolas, considerando-se os alunos sem religião menos elucidados sobre as temáticas de ES trabalhadas nas escolas, comparativamente com os alunos católicos; possuir formação específica confere aos professores perceção de competência e conforto na abordagem das temáticas e favorece o seu envolvimento nas práticas de ES. Por outro lado, verificámos que são poucos os</p> | <p>comunidade educativa</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|-----------------------------|

| | | | | | | | |
|--------------|------|-----------------------------------|---|--|--|--|--|
| | | | | | | docentes com formação acadêmica inicial na área da sexualidade/ES e que foi sobretudo através de formação contínua que adquiriram e/ou aprofundaram os seus conhecimentos neste âmbito | |
| Serra, C. B. | 2017 | Mestrado em Educação para a Saúde | Educação em sexualidade na escola: um projeto com adolescentes | o objetivo de diagnosticar o que os e as adolescentes sabem sobre sexualidade, saúde sexual e reprodutiva, bem como, onde e como buscam informações sobre a temática. Foi implementado, na escola, um projeto de educação em sexualidade, com adolescentes, sobre problemáticas atuais, veiculadas na internet, com impacto na saúde sexual e reprodutiva em uma unidade escolar, em São Luís, Maranhão – Brasil reflexão da importância do/a educador/a na formação de alunos/as em assuntos que vão além das disciplinas curriculares. De destacar também o trabalho da supervisora pedagógica que atende a demanda das famílias e dos/as estudantes, atuando como orientadora, conselheira, além | 36 adolescentes da Escola Estadual Paulo Freire, São Luís (MA) | 100% dos/as participantes gostariam de ter a educação em sexualidade na escola como disciplina básica e não apenas como temas transversais. os/as professores/as, em seus cursos de formação, não são habilitados para tratar a temática da sexualidade na escola. Em face disso, os cursos de educação continuada podem e devem suprir essas lacunas | “Sugerimos que não seja apenas orientação sexual, introduzida como um tema transversal, mas Educação em Sexualidade, instituída na escola com base na 27 educação continuada e da vinculação escola/serviços de saúde, os quais abordem ações interligadas, não somente ações isoladas. Para um resultado transformador seria necessário um período mais prolongado com os/as adolescentes e de forma permanente.” |

| | | | | | | | |
|------------------------|------|---|---|---|---|---|--|
| | | | | das atribuições inerentes do cargo que ocupa. | | | |
| Vieira, S. B. F | 2016 | Mestrado | Sexualidade e adolescência: concepções acerca da educação sexual no ambiente escolar. | Quais as concepções dos educandos e dos educadores sobre a abordagem do tema da sexualidade dentro do ambiente escolar em Fundação ES? | Abordagem qualitativa e quantitativa de enfoque descritivo e bibliográfico Questionário a 200 alunos e entrevista e grupo focal a 10 profissionais da educação | Escola como ambiente escolar ideal para transmitir conhecimentos sobre o tema. existem atitudes positivas por parte dos professores em relação à abordagem ao tema da Educação Sexual. No entanto, a sua abordagem em contexto escolar é ainda muito limitada em variados aspetos, nomeadamente na escassez de recursos e de tempo e no próprio à vontade dos docentes para o fazerem. Ainda, todos os professores consideraram possuir formação suficiente para a abordagem deste tópico e as atividades que mais implementam nesse sentido são os debates. | S/A (Acesso Restrito) |
| Ávila, J. I. B. | 2018 | Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico | Educação sexual em contexto escolar. Conceções e práticas dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico | conhecer a forma como a temática da Educação Sexual é abordada nos estabelecimentos de ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as concepções dos | três professores da área da Matemática e Ciências do 2º Ciclo do Ensino Básico (A, B e C) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 42 e os | os apoios encontrados nas escolas para a implementação da Educação Sexual são escassos, pelo que os professores apenas | número de questionários ser muito reduzido, o que não permite extrapolar os resultados para um público mais vasto, apesar de as respostas irem ao encontro dos |

| | | | | | | | |
|------------------------|------|--|---|--|--|---|--|
| | | | | professores acerca do tema | 58 anos. O número de anos de ensino dos participantes do estudo situava-se entre os 19 e os 37 anos. abordagem metodológica qualitativa | recorrem a apoios externos à instituição escolar. Os obstáculos à abordagem da ES são vários, nomeadamente a falta de tempo para a abordagem dos conteúdos e a resistência oferecida pelos encarregados de educação, o que vai ao encontro do que Anastácio (2007) afirma, quando refere que o maior medo dos docentes neste campo se centra na discórdia por parte dos encarregados de educação dos seus alunos. | resultados de outros estudos. Uma adversidade foi a falta de cooperação na aplicação dos inquéritos, por parte dos participantes do estudo. Estes constrangimentos provocaram alterações aos objetivos estabelecidos inicialmente. Estes tiveram que ser reformulados e as opções metodológicas adaptadas. |
| Vilça, T. | 2010 | Comunicação em conferência | Formação contínua de professores/as na educação em sexualidade orientada para a acção : a (auto)supervisão como processo de transformação da identidade e práticas dos/as professores/as | analisar o papel da (auto)supervisão no processo de transformação da identidade e práticas dos/as professores/as durante a formação contínua de professores/as na educação em sexualidade orientada para a acção | Acções de formação na modalidade de Oficina de Formação (OF); entrevista semi-estruturada; professores/as do 5.º ao 12.º anos de escolaridade 15 escolas do Norte de Portugal, faixa etária predominante 30-44 anos, 6 a 15 anos de tempo de serviço, majoritariamente | o aumento da reflexão dos/as professores/as sobre as suas práticas provocou mudanças positivas nas suas abordagens metodológicas e na maior participação dos/as alunos/as; discutem-se as implicações destes resultados no desenvolvimento do pessoal e profissional dos/as professores/as. | sugerir que uma das principais implicações para a formação contínua de professores/as está na metodologia das sessões presenciais, sugerindo que a abordagem orientada para a acção favorece um desenvolvimento profissional transformador |
| Craveiro, A. C. | 2022 | Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino | Perceção de homofobia e discriminação de alunos LGBTQIA+ em relação à | explorar e identificar a perceção da disciplina de EF pela comunidade LGBTQIA+; | Estudo misto e exploratório numa amostra por conveniência, não probabilística, realizado entre | Estudo misto e exploratório numa amostra por conveniência, não | ugere-se a futuros investigadores a exploração e abordagem desta temática no que respeita a |

| | | | | | | | |
|--------------------------|------|--|---|---|--|--|--|
| | | Básico e Secundário | disciplina de educação física em Portugal | analisar e correlacionar a homofobia internalizada, o sentimento de discriminação no dia-a-dia e as vivências na Educação Física; investigar diferenças entre a homossexualidade feminina e masculina com o currículo de EF | maio e julho de 2021; 180 indivíduos da comunidade LGBTQIA+ com uma | probabilística, realizado entre maio e julho de 2021; 180 indivíduos da comunidade LGBTQIA+ com uma idade média de 32,18 anos (114 indivíduos do sexo masculino, 62 do sexo feminino e 4 não-binários; 126 homossexuais, 51 bissexuais, 3 assexuais. Estudo misto e exploratório numa amostra por conveniência, não probabilística | percepção de estigma externo e a idade, assim como a percepção do estigma externo na Educação Física e no Desporto. |
| Guapo, R. D. | 2017 | Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação | Práticas de educação sexual em meio escolar: contributos para pensar a Educação Sexual na escola | Contribuir para uma reflexão sobre o “estado de arte” da Educação Sexual, em contexto escolar, em Portugal, bem como rever alguns conceitos e metodologias | N/A | N/A | N/A |
| Moreira, R. A. T. | 2023 | Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde | Perceções dos jovens trans e dos seus pais sobre as vivências em contextos escolar e social | descrever as experiências e vivências ocorridas em contextos escolar e social vividas por jovens trans, bem como a percepção por parte dos pais destes jovens; | dez entrevistas estruturadas, seis delas a dois jovens trans do género feminino, quatro a jovens trans do género masculino e quatro a pais desses mesmos jovens; Análise de Conteúdo de Bardin | Os resultados demonstram que são várias as situações onde é relatada discriminação, preconceito ou bullying por parte dos participantes, com base na sua identidade de género, em diferentes contextos. É demonstrado também que o processo de coming out é vivenciado quer pelos pais quer | Impedimento de acesso direto à população, amostra reduzida de participantes e escassez de literatura sobre a temática foram algumas limitações que acompanharam o presente estudo. Espera-se em investigações futuras poder ser desenvolvido um programa de intervenção a realizar nas escolas com o objetivo de |

| | | | | | | | |
|-----------------------|------|---|---|--|--|--|---|
| | | | | | | pelos jovens juntamente a níveis elevados de stress, ansiedade, medo e sentimentos de perda. Os pais participantes no presente estudo, na sua maioria, demonstram não terem conhecimento de situações onde os filhos são vítimas de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. | esclarecimento da temática da transexualidade no referido contexto. Espera-se também que futuramente possa ser possível realizar uma investigação sobre a temática com um maior número de participantes e de forma mais aprofundada |
| Almeida, B. M. | 2022 | Projeto de Graduação/Licenciatura em Criminologia | Contributo da Cidadania e Desenvolvimento na Promoção da Inclusão: Questões de Género e Sexualidade | a importância da formação escolar na promoção de valores de cidadania e inclusão, e tem por base os documentos de referência e legislação que orientam a educação para a cidadania; promover a discussão e reflexão crítica em torno da obrigatoriedade da frequência da disciplina de cidadania e desenvolvimento, ao nível do 2.º e 3.º ciclos, assim como da pertinência da inclusão do tema da sexualidade e da igualdade de género nos seus conteúdos programáticos | proposta de intervenção assente em pressupostos qualitativos, destinada a Encarregados de Educação, membros de uma Associação de Pais de uma Escola Básica, com recurso ao focus group | certas temáticas necessitam de ser abordadas com maior incidência, uma vez que valores e princípios sofrem alterações em conformidade com a época em que vivemos. A homossexualidade de por exemplo, era reprimida nos anos 30 e 40 durante o Estado Novo, por outro lado na sociedade atual são julgados aqueles que discriminam outros em função da orientação sexual. Não obstante, com a realização deste trabalho podemos consciencializar-nos que já muitas conquistas foram alcançadas, | Consciencializar da importância do educar para promover uma sociedade inclusiva com vista a alcançar uma Sociedade para Todos |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | contudo ainda há um longo caminho a percorrer | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Anexo II: Caracterização do Agrupamento de Escolas: *Supplementum* informativo

O Agrupamento de Escolas seleccionado é materializado no Conselho Geral, constituído por um total de 19 elementos, a saber 7 docentes em exercício de funções nas escolas do agrupamento, 2 representantes do pessoal não docente; 3 representantes dos pais e encarregados de educação, de preferência um de cada ciclo; 2 representantes dos alunos, maiores de 16 anos de idade, 2 representantes do município; 2 representantes da comunidade local de instituições e/ou organizações relacionadas com a concretização do Projeto Educativo, 5 Coordenadores/Gestores do AE, o Director incluído.

Exceptuando a Coordenação de Departamento Pré-Escolar e Coordenação de Departamento do 1.º Ciclo, o Agrupamento inclui 8 Coordenadores de Departamentos Curriculares (Ciências Sociais e Humanas; Expressões; Línguas; Matemática e Ciências Experimentais; Educação Especial; Oferta Qualificante). O mesmo Agrupamento oferece 1a pessoa Coordenadora do Plano de Formação e 1a pessoa Coordenadora da Estratégia da Escola de Educação para a Cidadania, 3 Coordenadores de Directores de Turma, 1956 alunos, dos quais 340 são frequentadores do Ensino Secundário e 189 pessoas docentes, dos quais 44 são pertencentes ao grupo da docência activa do nosso contexto de estudo, o Ensino Secundário).

Anexo III. Grelha Orientativa: Modelo de Suporte

| Objectivos de Investigação | Conceitos identificados/mobilizados | Indicadores conceptuais a observar |
|---|--|--|
| <p>Caracterizar as orientações políticas da escola em análise, no que se à inclusão das pessoas LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário</p> | <p>a) Educação inclusiva / Educação para todos</p> <p>b) identidade / diversidade(s) de género</p> <p>c) educação sexual</p> <p>d) Cidadania / Educação para a cidadania;</p> <p>e) diversidade(s);</p> <p>f) interseccionalidade;</p> | <p>a) linguagem orientações legais / curriculares</p> <p>b) orientações para a formação contínua para professores;</p> <p>c) temáticas da sexualidade e (diversidades de) género, identidade, expressão e expectativa de género e orientação sexual, cis e transgeneridade/temáticas da OIEC nos programas/acções de formação de pessoal docente e não docente;</p> <p>d) formação docente em educação para a cidadania/sexualidade;</p> <p>e) reconconceptualização (ões) de inclusão/ formação inicial e/ou assídua, continuada e actualizada de professores;</p> <p>f) estratégias para a consciencialização da reconceptualização da inclusividade: o descategorizar para universalizar;</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>g) linguagem inclusiva;</p> <p>i) currículo inclusivo/flexibilização de currículo/queerizar o currículo;</p> <p>j) cooperação inter(intra)institucional</p> | <p>g) expressões não excluentes/expressões não capacitistas, expressões não etnocêntricas, expressões não androcêntricas, outras;</p> <p>i) estratégias suportativas de inclusividade LGbTQIA+;</p> <p>j) articulação para a informação e sensibilização com associações LGbTQIA+; criação de grupos de consciencialização LGbTQIA+ nas escolas (ex: Alianças da Diversidade);</p> |
| <p>Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusão de pessoas LGbTQIA+, em contexto de Ensino Secundário</p> | <p>a) supervisão pedagógica/modelos de supervisão pedagógica inclusiva;</p> <p>b)(trans)formação de práticas/ dimensão colaborativa, construtiva, informativa, (trans)formativa da SvP no desenvolvimento integral de todos os aprendentes</p> <p>c) bullying LGbTQIA+/políticas e práticas pedagógicas anti-bullying LGbTQIA+;</p> | <p>a) estratégias e práticas pedagógicas não excluentes;</p> <p>b) formação inicial e/ou assídua, continuada e actualizada de docentes;</p> <p>c) retórica da “ideologia de género”/heterossexismo, cisgenderismo, intrasexismo, cisheteronormatividade (o medo de “ser homossexualizado”);</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>d) sexualidade humana/dimensões sociológica, cultural e histórica da sexualidade;</p> <p>e) educação em sexualidade(s)/diversidade(s)/pluralidade(s)/heterogeneidade(s);</p> <p>f) colabora(coopera)ção supervisiva inclusiva e positiva/cultura de colaboração e colegialidade (a dimensão colaborativa da SvP);</p> <p>g) linguagem inclusiva;</p> | <p>d) dimensão género na Educação Sexual (ES);</p> <p>e) (in)visibilidade das temáticas da OIEC e inclusão das diversidades/(in)visibilidade queer nas narrativas literárias/literatura;</p> <p>f) estratégias de aprendizagem colabora(coopera)tiva/conhecer estratégias dialógicas e de diálogo construtivo/estratégias de sensibilização inter pares no seu papel enquanto aliados/as;</p> <p>g) expressões não excluentes/expressões não capacitistas, expressões não etnocêntricas, expressões não androcêntricas, outras;</p> |
| <p>Conhecer as perspectivas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício da supervisão pedagógica</p> | <p>a) supervisão pedagógica/modelos de supervisão pedagógica inclusiva;</p> | <p>a)estratégias e práticas pedagógicas não excluentes/modelos de resignificação e transformação do fazer pedagógico;</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>b) diferenciação pedagógica;</p> <p>c) currículo inclusivo/pedagogia queer/queerizar o currículo;</p> <p>d) práticas e princípios pedagógicos de desconstrução de esteriotipias;</p> <p>e) sexualidade humana/dimensões sociológica, cultural e histórica da sexualidade;</p> <p>f) educação em sexualidade(s)/diversidade(s)/ pluralidade(s)/heterogeneidad e(s);</p> | <p>b) estratégias de deseterossexualizar o currículo para incluir a outridade/pessoas não (hetero)normativas;</p> <p>c) formação docente para a consciencialização cidadânica da temática da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género (OIEC);</p> <p>d) estratégias pedagógicas (des)construtoras de (pre-)conceitos/estratégias pedagógicas de eliminação dos estereótipos de género, homofóbicos, bifóbicos, transfóbicos e interfóbicos;</p> <p>e) dimensão género na Educação Sexual (ES);</p> <p>f) (in)visibilidade das temáticas da OIEC e inclusão das diversidades/(in)visibilidade queer nas narrativas</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>g) bullying LGBTQIA+;</p> <p>h) flexibilidade e inovação curriculares;</p> <p>h) linguagem inclusiva;</p> <p>i)(auto)supervisão como transformador de práticas/reflexividade docente;</p> | <p>literárias/literatura/temáticas da OIEC na educação sexual nos currícula e manuais escolares;</p> <p>g))retórica da“ideologia de género”/ heterossexismo, cisgenderismo, intrasexismo, cisheteronormatividade (o medo de “ser homossexualizado”);</p> <p>h) conhecer cenário(s) formativo(s) e reflexivo(s) (como por exemplo, a realização de actividades temáticas dinamizadoras de inclusividade LGBTQIA+ (filmes, cursos de formação docente e não docente, jogos, workshops, peças de teatro, análises e debates; introdução e leitura de literatura LGBTQIA+);</p> <p>h) expressões não excluentes/expressões não capacitistas, expressões não etnocêntricas, expressões não androcêntricas, outras;</p> <p>i) feedback orientativo, co-construtivo (inter e intrapessoal)/(inter)acção;</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | j) socratização da supervisão; (re)construir a realidade educativa | j) a autoscopia e suas capacidade para (trans)formar |
|--|--|--|

Anexo IV. Documentos estruturativos do AE utilizados

Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas (PEAE/PEE) 2024/2028, 30 p.;
Regulamento Interno Ano letivo 2024/25 (RI) (Regulamento Interno Revisto 24 de
Novembro de 2024), 116 p.;

Referencial de Avaliação Pedagógica e classificação 2024/2025, vol. II -
Operacionalização, 83 p. ;

Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola do Agrupamento de Escolas
2024/2028 (EECE) 14 p.;

Plano Anual de Atividades 2024-2025 24 de Fevereiro 2024 (PAA); “Escola convida”,
159 p.

EMAEI: Regimento Interno Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
(EMAEI): INTRODUÇÃO

EMAEI: Procedimentos Internos (EMAEI PI) 3 p.;

EMAEI Plano de Ação 2024/2028 (EMAEI PA) 8 p.;

EMAEI: Procedimentos Internos 2024/2028, 16 p.;

Regimento Interno Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA),

Questionário EMAEI Educação Inclusiva 2024 EMAEI do AE: A Educação Inclusiva no
AE: Resultados do Questionário 34 p. (EMAEI-QEI 2024), 34 p.;

Documentos do Diretor: Ação Estratégica do Diretor 2024/2028 (AE), 27 p.

Projeto de intervenção do Diretor 2024/2028 (PI), 21 p. 21 p.

Anexo V. Caracterização académico-profissionalizada dos docentes

respondentes: Tabela-Síntese

(biografia académica, especializações, percurso e experiência profissionais, habilitações literárias, área(s)/especialidade(s) de leccionação, grupo(s) de recrutamento, tempo de leccionação vinculadas ao ME, tempo de leccionação no AE seleccionado)

[os dados qualificadores das pessoas docentes correspondem ao período compreendido entre 08.05.2025 a 02.06. 2025, período de realização das entrevistas semi-direccionadas]

a) Pessoas Docentes Coordenadoras de Departamento

| Entrevistando/ Respondente | Género | Idade | Especialidade/ Área leccionada | Tempo de leccionação no ME | Tempo de leccionação no AE | Grupo de Recrutamento |
|---------------------------------------|---------------|--------------|--|---|---|----------------------------------|
| EC01 | F | 56 | Coordenadora do Departamento de Línguas; Área de formação licenciatura Português-Inglês, Especialização no Ramo de Formação Educacional + Estágio do Ramo da Leccionação incluído. Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de | 35 | 31 | 220 |

| | | | | | | |
|------|---|----|--|----|----|----------|
| | | | Formadores (2010) | | | |
| EC02 | F | 53 | Licenciatura em Artes Plásticas Escultura, Professora de Educação Visual3.º Ciclo e Secundário; Post-Graduação em Bibliotecas Escolares; Professora Bibliotecária; Coordenadora do Departamento de Bibliotecas Escolares desde 2013 ; Integrante do Agrupamento de Escuteiros de X (Agrupamento X) desde 2005 | 30 | 17 | 600; 240 |

b) Pessoas Docentes Não Coordenadoras de Departamento

| Entrevistando/ Respondente | Género | Idade | Especialidade/ Área leccionada | Tempo de leccionação no ME | Tempo de leccionação no AE | Grupo de Recruta mento |
|-------------------------------|--------|-------|--|---|----------------------------------|------------------------------|
| EP01 | F | 57 | Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês e Alemão e tenho Post- | 31 (desde 1994, com interrupção de 5 anos) | 26 | 330; 340 |

| | | | | | | |
|------|---|----|--|----|----|----------|
| | | | Graduação em Técnicas de Tradução de Inglês/em Tradução. A área de leccionação aqui no AE, neste momento, é Inglês . Lecciona Inglês, Alemão, Técnicas de Tradução de Inglês, Cidadania aos 9.ºs e Português ao 10.º ano. | | | |
| EP02 | M | 53 | Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física. Mestrado em Ensino de Educação Física e do Desporto | 32 | 01 | 620 |
| EP03 | F | 53 | Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Variante Português-Alemão/Estudos Portugueses-Alemães. Lecciona Português desde o ano de estágio, desde 1994/1995 | 30 | 01 | 300; 340 |
| EP04 | F | 62 | Educação Visual e Artes | 35 | 35 | 600 |

| | | | | | | |
|------|---|----|--|----|----|----------|
| | | | Plásticas (efectivada) | | | |
| EP05 | M | 63 | Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Post-Graduação em Estudos Europeus pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e, mais, tarde, fiz uma Especialização pela Escola Superior de Fafe em Gestão Escolar. Ainda, relativamente, ao meu percurso profissional, comecei a trabalhar no Ensino em 1986 | 39 | 07 | 400; 200 |
| EP06 | M | 63 | : Filosofia e, depois, Psicologia. O trabalho é, única e exclusivamente, com alunos do Ensino Secundário. Já estive, durante alguns anos, num Colégio, | 35 | 35 | 410 |

| | | | | | | |
|------|---|----|--|----|----|-----|
| | | | com contrato de associação e, aí, também leccionava alunos do 2.º Ciclo nas disciplinas de História, Geografia e Português | | | |
| EP07 | M | 57 | Licenciatura em Biologia, Post-Graduação em Biologia Animal (Área Curricular). O meu curso é Pré-Bolonha, tive 5 anos de licenciatura. Tenho a parte curricular do Mestrado, | 33 | 01 | 520 |
| EP08 | F | 63 | Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Variante Inglês-Alemão. Anos de actividade docente: 39 e 3 meses. 27 anos de leccionação neste AE | 39 | 27 | 330 |

Anexo VI: Guião orientativo das Entrevistas Semi- Estruturadas

Ojectivo Específico b) Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário

Entrevistado(a):

Tema: O exercício supervísivo pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+

Género:

Idade:

Especialidade de Leccionação/Área leccionada:

Entrevistador: Jorge da Silva Pereira

Tipologia: Entrevista Narrativa Semi-Estruturada

Metodologia: Qualitativa/Interpretativa

Tempo: 30-45 minutos (adaptável)

Espaço: AE

| Dimensões | Tópicos orientadores |
|---|---|
| Legitimação da entrevista (teleologizar a entrevista) | Explicar os fundamentos, propósitos e objectivos da entrevista |
| Questões éticas e deontológicas (ética e deontologizar a entrevista) | Garantir o anonimato e confidencialidade da entrevista; solicitar assinatura do consentimento livre e informado |
| Questões informativas (biografia do(a) entrevistado(a)) | Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista; solicitar declaração de imagem e voz utilizadas |
| Percurso de vida profissional (historicum vitae professional) | Identificar, caracterizar, conhecer a dimensão pessoal e académica do(a) supervisor(a)-director(a); |

| | |
|--|---|
| <p>Auto-conhecimento e auto –avaliação de competências, orientações e práticas no fazimento do exercício supervisivo, paraticularizado na inclusividade LGBTQIA+</p> <p>Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa e (trans)formativa e integrativa da SvP</p> | <p>Identificar, caracterizar, conhecer a dimensão profissional da pessoa supervisora-coordenadora</p> <p>Identificar, mapeadamente, saberes, competências e experiências constructoras de um exercício supervisivo inclusivo;</p> <p>Compreender como a colabora(coopera)ção supervisiva/a cultura de colaboração e colegialidade (a dimensão colabora(coopera)tiva e dialógica da SvP) dinamiza inclusividade LGBTQIA+</p> <p>Compreender como o exercício SvP promove sensibilização <i>inter pares</i> e seu papel como aliado da inclusividade LGBTQIA+</p> <p>Compreender a importância da formação inicial, continuada e actualizada dos docentes na inclusividade LGBTQIA+;</p> <p>Compreender a eussocialidade existente entre o exercício SvP e as reuniões pedagógicas como dinamizadora de inclusividade LGBTQIA+;</p> <p>Conhecer estratégias pedagógicas não excludentes, particularizadas na inclusividade LGBTQIA+, dinamizadas pelo exercício supervisivo pedagógico;</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Compreender a importância do exercício SvP como desconstructor da retórica da “ideologia de género”;</p> <p>Compreender e reflectir sobre a não utilização de expressões excludentes e cisheteronormativas;</p> <p>Compreender a articulação entre o exercício SvP, a reflexão docente e a (in)visibilidade das temáticas da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais (OIEC);</p> <p>Compreender a importância da realização de exercícios supervisivos inter pares na promoção e aplicação de práticas e estratégias pedagógicas anti-bullying LGBTQIA+;</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Autoscópica/Socratização como Prática Supervisiva de (re)construir a realidade educativa</p> | <p>Reflexionar, compreender, perceber, através da autoscopia, a importância do exercício supervisivo pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+;</p> |
| <p>Finalização da entrevista</p> | <p>Questionar o(a) entrevistado(a) no sentido de saber se pretende colocar questões;</p> |
| <p>Agradecimento e validação da entrevista</p> | <p>Agradecer a colaboração e a disponibilidade para a entrevista;</p> <p>Informar da transcrição da entrevista para validação, a posteriori, na dissertação supracitada.</p> |

Objectivo Específico C) Conhecer práticas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício supervisivo pedagógico

Entrevistado(a):

Tema: O exercício supervisivo pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+

Género:

Idade:

Especialidade de leccionação/Área leccionada:

Entrevistador: Jorge da Silva Pereira

Tipologia: Entrevista Narrativa Semi-Estruturada

Metodologia: Qualitativa/Interpretativa

Tempo: 30-45 minutos (adaptável)

| Dimensões | Tópicos orientativos |
|--|--|
| Legitimação da entrevista (teleologizar a entrevista) | Explicar os fundamentos, propósitos e objectivos da entrevista |
| Questões éticas e deontológicas (ética e deontologizar a entrevista) | <p>Garantir o anonimato e confidencialidade da entrevista;</p> <p>Solicitar autorização para o registo da entrevista.; solicitar declaração de imagem e voz utilizadas;</p> |
| Questões informativas (biografia do(a) entrevistado(a)) | Identificar, caracterizar, conhecer a dimensão pessoal e académica da pessoa docente; |
| Percurso de vida profissional (historicum vitae professional) | Identificar, caracterizar, conhecer a dimensão profissional da pessoa docente; |
| Auto-conhecimento e auto –avaliação de competências, orientações e práticas no fazimento do exercício supervisivo, particularizado na inclusividade LGBTQIA+ | Identificar, mapeadamente, saberes, competências e experiências constructoras de um exercício supervisivo inclusivo; |
| Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa e (trans)formativa e integrativa da SvP | Compreender como a colabora(coopera)ção supervisiva/a cultura de colaboração e colegialidade (a dimensão colabora(coopera)tiva e dialógica da SvP) dinamiza inclusividade LGBTQIA+ |

| | |
|--|--|
| | <p>Conhecer estratégias de diferenciação pedagógica subsidiadoras de um currículo inclusivo focadas no queerizar o currículo;</p> <p>Conhecer práticas e princípios pedagógicos desconstrutores de estereótipos e de inclusão LGBTQIA+;</p> <p>Compreender a articulação entre currículo inclusivo, democratização do ensino e diversidade da pessoa humana;</p> <p>Identificar, conhecer e compreender estratégias pedagógicas abordadoras da sexualidade humana, com foco nas dimensões sociológica, cultural e histórica da sexualidade (o sexo sociológico);</p> <p>Compreender e conhecer como a (in)visibilidade da(s) temática(s) da OIEC e de inclusão das diversidades subsidia, agencia e dinamiza Educação em sexualidade(s)/pluralidade(s)/heterogeneidad e(s)/outridade(s);</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>Autoscópica/Socratização como Prática Supervisiva de (re)construir a realidade educativa</p> | <p>Identificar, mapeadamente, estereótipos e o <i>modus faciendi/operandi</i> do bullying LGBTQIA+fóbico;</p> <p>Compreender a articulação entre as temáticas da OIEC e o currículo inclusivo;</p> <p>Compreender e conhecer a eussocialidade existente entre literatura LGBTQIA+ e Cidadania</p> <p>Conhecer a flexibilidade e a inovação curriculares como dinamizadoras de inclusividade LGBTQIA+</p> <p>Conhecer estratégias pedagógicas reflexivas/autoscópicas anti-bullying LGBTQIA+fóbico</p> <p>Conhecer marcadores de linguagem inclusiva LGBTQIA+</p> <p>Compreender e reflectir o motivo da temática LGBTQIA+ e, extensivamente, a temática das OIEC como uma “não” questão curricular;</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | Informar da transcrição da entrevista para validação, a posteriori, na dissertação supracitada |
|--|--|

VII. Tabela das unidades de discurso dos docentes Supervisores/Coordenadores de Departamento

Objectivo Específico b)

Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário

| Dimensões/Tópoi/Temáticas/ Unidades de conteúdo trabalhadas | Unidades de Registo |
|--|---|
| <p>Auto-conhecimento e auto – avaliação de competências, orientações e práticas no fazimento do exercício supervísivo, paraticularizado na inclusividade LGBTQIA+</p> | <p>“temos formação em inclusão direccionada para os alunos com as ex-NEEs, estratégias e sua aplicabilidade neste contexto [o da diversidade](...)formação particularizada na inclusão de alunos estrangeiros (...)Não há qualquer formação nesse nível temático [LGBTQIA+] [EC01];</p> <p>“[a inclusão LBTQIA+] é, ainda, um tema tabu, a nível da formação, (...)Não há nada.(...)Um tema que, apesar de falarmos dele, ainda é um tema de bastidores, gigantescamente periférico” [EC01];</p> <p>“como temática específica[...]é um tema tabu, não só exclusivamente por parte dos professores (..), quer neste AE, quer em qualquer outro” [EC01];</p> <p>“não há, de facto, formação direccionada para as temáticas LGBTQIA+” [EC01]</p> <p>“há um assincronismo [astronómico]entre a teórica e o que se verifica na prática” [EC01]; (assincronismo entre a teórica e a prática, ou seja, uma coisa é o 54 teórico, outra coisa, é o 54 na prática)</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva, informativa, orientativa e (trans)formativa e integrativa da SvP</p> | <p>“não se falando, evidentemente, que estamos a compactuar com a “não questão” da temática” [EC01];</p> <p>“dialogar com a temática é um desconstruir de ambos os lados [docentes e não docentes] [EC01];</p> <p>“(…) o que eu faço é dinamizar actividades dentro das áreas de dinamização obrigatórias das Bibliotecas, da leitura e dos livros”[EC02];</p> <p>“(…)um Projecto que tenho aqui na Escola, já desde 2021, é o <i>Projecto Read and Stand up: Levanta-te por uma causa</i>. Esse Projecto é financiado pelo Plano Nacional de Leitura, pelo PNL, não pela RBE(…) A PNL procura desenvolver actividades relacionadas com a leitura, e fez uma candidatura, que se chamava “Movimento 24-20 a Ler”, e esse é o projecto base. 40-20 a Ler significa (…)promover a leitura para os jovens entre os 14 e os 20 anos, que já vai para fora da escola, porque eles, na escola, em princípio, estão só até aos 18 (…) nós escolhemos esse tema, o de o levantar-se por uma causa, para os alunos depois escolherem as causas. (…) e estão ali, as alterações climáticas, estão ali as pessoas LGBTQs, está ali o racismo, também” [EC02];</p> <p>“enquanto professora bibliotecária, tenho que pedir aos colegas, que me dêem espaço de antena. Às vezes, vou fazer eu as sessões, ou chamar pessoas, para fazer sessões, outras vezes os colegas docentes trabalham directamente comigo. E, já tive a sorte, de trabalhar com colegas que, conseguiram, depois, dinamizar, acções muito maiores nas turmas” [EC02];</p> <p>“o 54 continua a ser, única e exclusivamente, sinónimo das ex-NEEs, a actual Educação Especial e não de inclusão universalizada. (…) Subscreevo. Sim” [EC01];</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“(se a temática) surgisse e quando surgir, (...) poderemos dialogar <i>inter pares</i> e, inclusive, pensar em actividades com outros parceiros(...), muitas vezes, nós próprios não nos sentimos capacitados” [EC01];</p> <p>“uma colabora(coopera)ção intra e, principalmente, inter-institucional, como associações LGBTQIA+ (ILGA Portugal, Opus Diversidades, outras), (...) faria todo o sentido” [EC01];</p> <p>“A Sv, a nível P, parte sempre, primeiramente, se situações (...) sinalizadas pelos docentes (...) há um mapeamento, (...) (uma) necessidade de intervenção (...) situações sinalizadas(onde...) a SvP, obviamente, intervirá centrada nessa questão/contexto” [EC01];</p> <p>“poderão, (...) fazer-se actividades, (...) estratégias de abordagem temáticas, (...), sempre dentro da área sinalizada e que está a ser intervencionada pedagogicamente(...), pra que haja(...) um outro reforço ou outros parceiros [do AE] (...) a nível da aceitação da diferença, da consciência da heterogeneidade, sendo uma delas a de orientação sexual e temáticas relacionadas(...) Na questão do bullying [LGBTQIA+fóbico], por exemplo, (...) será uma intervenção pedagógica direccionada para esse nível” [EC01]</p> <p>“coordenar de forma a incentivar a dimensão dialógica, a dimensão colabora(coopera)tiva <i>inter pares</i>, é fundamental(...) neste A, para dinamizar esta inclusão particularizada na população LGBTQIA+, (...), mas é como digo não se fala, não há nada(...), desde há 4 anos, 3 anos para cá, não é uma [questão] sequer visível nos próprios alunos” [EC01]</p> <p>[a temática LGBTQIA+] é uma “não questão” nos próprios alunos, não nos docentes. (...) Há 4 anos (...) eu fazia debates, eles próprios falavam da [orientação sexual] deles, havia uma aceitação, normalização e abertura por parte dos alunos</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>completamente distinta. (...) Há mais medo na aceitação do e no grupo, na comunidade. Não na comunidade de professores” [EC01]</p> <p>“A questão é que(..) há como uma doutrinação ideológica, uma doutrina vinda das redes sociais e dos grupos que eles seguem, ou mesmo, idolatram, um negacionismo macabro, objecto mesmo (...) e presenciamos o famoso negacionismo, que já é mundializado(...) honestamente, parece-me a doutrinação do Estado-Novo” [EC01]</p> <p>“o meu receio de me aproximar, é por que não vejo a mínima abertura para o diálogo (...) O 25 de Abril, para eles, não é nada(...)Eles estão mesmo doutrinados, (...), com ideias totalmente fascistas(...) muito conservadoras” [EC01]</p> <p>“[eles] sentem [os próprios conteúdos programáticos] como atentatórios ou que os estás a provocar(...), de alguma forma estás a querer atentar contra os líderes, que eles seguem, contra os youtubers que eles idolatram, contra os tiktokers e influencers, com os quais eles se identificam cegamente (...)[nós, os professores] andamos a remar contra a maré(...) (eles) estão seitificados.(...)Não são todos. (...)Percepciono um ignorar dos temas da igualdade e da liberdade do 25 de Abril” (EC01)</p> <p>“eles não apresentam (factos científicos) e, nem sequer conseguem, porque não os têm(...) as afirmações são generalizadas, (pre)conceituadas e esteriotipadas, que eles ouvem dos seus influencers, coaches da masculinidade e tiktokers” (EC01)</p> <p>[É importante consciencializar sobre a prática de práticas e estratégias anti-bullying LGBTQIA+, (imediatamente logo na formação inicial do docente)(...) é um dever nosso(...), imprescindível. Super, super importante”” [EC01]</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>“Teórica e prática não dialogam. Mas está correctíssimo o que está no Perfil dos Alunos (PASEO), o problema maior, maior, na minha opinião, não é e nem está na escola. O problema é nosso. Nós como sociedade, nós sociedade como um todo” [EC01];</p> <p>“(…) há alguma dificuldade, esbarramos com isso, com o não factual, a opinion made, como a falsificação de dados, a falsificação de informação, os mitomanos, esbarramos com isso. (...) estamos a interagir, digo mais, a gladiarnos com os perigos da percepção” [EC01];</p> <p>“eu penso que nada pode substituir a Escola, nada, absolutamente nada. (...) os pais, obviamente, mas eles não nos substituem em termos de conhecimento, mas em termos de transmissão de valores a família está em primeiro lugar. (...) Focar na família, na importância formativa da família e dos valores humanos na família. Obviamente, que a Escola é um complemento a esse nível, nos valores, mas nada substitui a família” [E01];</p> <p>“a Escola é para todos e é de todos, permite todos e tem de deve chegar a todos” [E01];</p> <p>“Cidadania não tem qualquer evidência a esse nível [homossexualizar], e que o debate de assuntos e a análise de questões cidadânicas, como as sexualidades, em nada vai influenciar a orientação sexual do indivíduo. Não falamos de uma patologia, de uma opção ou uma escolha pessoal, falamos de pessoas, única e somente.(..) falaria a esse nível com a pessoa, consciencializaria que estar a falar sobre sexualidades ou orientações sexuais, predisposições sexuais, como quiserem, ou sobre a própria igualdade de géneros, em nada atenta a criança a ser algo que pode ou não ser, sexualmente falando. Não há doutrinação a esse nível, não se doutrina. Isso é absurdo. Falaria com os pais, conversaria com os pais, com os</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>alunos, sim, sem dúvida. (...) na verdade, é importante, falarmos sobre tudo da verdade e da realidade. O Mundo é multifacetado, multiculturalizado, plurissexualizado, com inúmeras cores, com inúmeros gostos e preferências. O Mundo é diversificado. A natureza do Mundo é, exactamente, esta” [EC01]:</p> <p>“(...) há questões que, às vezes analisamos, sim, se algum professor levanta, seja a esse nível, seja a outro, mas nunca foi levantada a esse nível” [EC01];</p> <p>“(...) há bastante cooperação neste ponto [nos Conselhos de Turma], neste contexto, inclusive, até sessões de formação com outras entidades, ou nós próprios também encontramos estratégias metodológicas seja para ou para aula (autoscopia aplicada à prática)[EC01];</p> <p>“(...) Mas se algo acontecer, obviamente que sim, que será analisado, para ser solucionado, (...) até mesmo a nível do perfil de toda a turma, pois há a necessidade de fazer ali um levantamento, também para ver as características da turma, para vermos a melhor forma de chegar a todos. Isso será feito.(...) mesmo em termos humanos, há várias estratégias, há várias dinâmicas, que se podem desenvolver, mesmo como a própria noção de grupo, da aceitação, da consciência do plural” [EC01];</p> <p>“mesmo em termos humanos, há várias estratégias, há várias dinâmicas, que se podem desenvolver, mesmo como a própria noção de grupo, da aceitação, da consciência do plural (...) O foco não é numerificar ninguém (...) [EC01];</p> <p>“há uma resistência, principalmente, da parte dos próprios alunos, porque eles não se permitem. Já houve aqui alunos a mudar de nome, e entrando na temática que nos traz cá, uma aluna que tinha</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>o nome feminino e passou a ter o nome masculino. Já tive, vários anos, em que havia alunos, que se assumiam abertamente a sua orientação sexual não (hetero)normativa perante toda a comunidade escolar e não só, perante toda a sociedade e, neste momento, isso não está a acontecer. [Hoje] Está completamente invisibilizado. Ou seja, eu acho que, na temática LGBT, principalmente entre os alunos, estamos a assistir a um retrograr significativo” [EC02];</p> <p>“fiz uma proposta da RBE de fazer uma sessão e os alunos, pus aqui vários livros, e depois dava a cada par de alunos um livro e eles tinham que apresentar um tema à turma. E pus livros diversificados dentro dos direitos humanos, também para os consciencializar, livros de homossexualidade e temáticas próximas e dialogantes, e eles [os alunos] não o quiseram. E, quando eu lhes pus os livros na mão, eles tiveram muita vergonha” [EC02];</p> <p>“(…) medo de ser “homossexualizado” pelos <i>pares</i>(…) efectivamente as coisas estão a piorar, mas eu continuo a fazer o meu trabalho, e acho que os direitos humanos e o respeito por cada um de nós, seres diferentes e heterogéneos, é muito importante(…) tivemos uma exposição de umas miúdas do Porto, que abordava também todas estas questões, inclusive a da violência contra as mulheres, das questões da transfobia, apresentaram, inclusive, um dicionário de termos LGBTQ e outros” [E02];</p> <p>“(…) eu acho que os professores até têm alguma abertura, quando as propostas surgem. Os miúdos, neste momento, estão a andar um bocadinho para trás e têm, efectivamente, um bocado de vergonha de falar sobre as sexualidades” [EC02];</p> <p>“(…)há sim medo de serem “homossexualizados” [EC02];</p> <p>“(…) (os alunos) só estão ali de uma forma mais passiva, obrigativa, e também não vejo miúdos, e</p> |
|--|--|

agora no geral, com vontade de lutar pelas causas, como preteritamente via(...) é como se os alunos só estivessem a funcionar ou funcionam axiados na famosa máxima romana “*do ut des*”, o “eu dou, para que tu me dês alguma coisa em troca” e estão numa extremada anedonia a nível cultural, social e, principalmente, humano” [EC02];

“(…), como é uma temática integrada nos Direitos Humanos, eu, além de comprar os livros, depois tento fazer actividades relacionadas com esse tema, para depois, também, poder desenvolver-lhes o gosto pela leitura, para eles se aprofundarem na mesma e, para trabalhar os Direitos Humanos, que eu acho que é fundamental e imperativo nestas idades” [EC02];

“A inter-relação entre os temas é extremamente relevante (...), enquanto que o racismo está muito camuflado, somos extremamente racistas em Portugal, e é verdade, mas as pessoas não assumem essa realidade. Em relação a este tipo de temáticas [as LGBTQIA+], as pessoas já têm mais uma vez voz contra, mas de uma forma mais aberta” [EC02];

“(…) Este país ainda não fez o *coming out*. Já estive um bocadinho com o pé mais de fora, mas agora parece que agora tiveram que voltarem-se todos a esconder, porque têm medo das consequências e olhe, depois do dia de ontem [as eleições legislativas de 18 de Maio de 2025], não sei o que é que vai acontecer, mas estou extremamente preocupada e assustada” [EC02];

“também tento sempre abordar essas temáticas e tentar consciencializar que as pessoas, pelos menos, respeitem, mesmo que não concordem com a diferente orientação sexual do outro. Mas não é fácil, admito. Eu acho que nós todos, não acho, de forma alguma, aqui pessoas que sejam contra isto em termos de professores, mas

| | |
|--|--|
| | <p>também não acho que as pessoas estejam muito disponíveis, para trabalhar e dialogar o tema. Ou seja, há indisponibilidade em colaborar com o tema” [EC02];</p> <p>“(…) nós temos muito pouco tempo de e para a Cidadania e, no Secundário, a Cidadania, aqui nesta escola não tem hora marcada, supostamente está diluída em e por algumas disciplinas, que não exigem exames, mas as Coordenadoras de Cidadania e os Coordenadores dos DTs gostariam que, os professores que têm essa obrigação, fizessem alguma coisa, mas muitas vezes não fazem nada. Porque, como não há uma disciplina formal, não acontece. Podem, às vezes, fazer depois um evento ou chamam cá alguém, para dizer que fizeram determinado número de horas do tema, mas, efectivamente, coisas que se vejam, no Secundário, aqui na escola, passa tudo muito ao lado. É um para “inglês ver” [EC02];</p> <p>“(…) formalmente não há essa colaboração [entre os documentos estruturantes da Escola e a própria Direcção], mas também há a abertura, esta Direcção tem uma forma de trabalhar em que responsabiliza, mas dá possibilidade, de cada estrutura trabalhar nos temas que entende e da forma que entende, e não é assim muito castradora. Não há a censura, mas também não há a motivação para, não há indicação superior de como devemos proceder. Deixa-nos a porta aberta para...” [EC02]</p> <p>Não. Não mesmo. Nunca [tive uma proposta de dialogar sobre questões LGBTQIA+ e orientações outras que não as (hetero)normativas]. Não é uma questão ou não é um assunto que seja tão visível, e não só [não é] visível, como também seja preocupante neste AE, porque a preocupação nas escolas, no geral, é os resultados, determinadas disciplinas que são</p> |
|--|--|

avaliadas externamente. As questões da Cidadania, temos que trabalhá-las, porque está na lei, porque senão, se calhar, também não as trabalharíamos. (...) Há muito pouco tempo, formal, para trabalhar o tema e passa tudo muito. E, depois, por exemplo, têm vindo entidades externas, para fazer actividades, que se consideram importantes. E a Escola de Enfermagem tem vindo fazer actividades às várias turmas, a GNR também vem fazer actividades, e os professores de Cidadania até se queixam, que não têm tempo, para desenvolver os projectos que, supostamente, têm pela planificação, que desenvolveram, porque estão a ser sempre ocupadas com outras coisas, que são propostas, externamente, que são importantes também, mas não vem nada específico sobre esse tema [o LGBTQIA+]. Ou seja, não vêm grupos falar, especificamente, sobre essas questões [OIECs e LGBTQIA+]” [EC02];

“(...) (a inclusão e a supervisão estão mesmo só direccionadas, na prática, única e exclusivamente, para uma concepção, digamos já obsoleta, a Educação Especial, as ex-NEEs, embora, embora utilizem como suporte os DLs 54 e 55/2018, de 6 de julho, os documentos estruturantes materializam, ainda, um discurso, nitidamente pré-pré 2018)(...) (a inclusão é um) discurso, unicamente direccionado para esses grupos...pessoas com deficiência, pessoas com limitações. Um discurso apenas para esses grupos, (...). Quando nós pensamos em inclusão, aqui na escola, tem a ver, apenas e só com essa tipologia de alunos (as PPDs, Pessoas Portadoras de Deficiência(s)) [EC02];

“(...) mas factualmente, a diversidade e a inclusão, neste AE, são apenas relacionadas com ou nacionalidade ou dificuldades físicas, cognitivas e motoras, porque também não há evidências da

existência de grupos/população LGBTQIA+, aqui na escola, para que depois as pessoas possam tentar integrá-las. Não há. Eu sei que existem miúdos com orientação sexual não cisheteronormativa, mas eles não se manifestam. E há miúdos que nós percebemos, mas os alunos não falam, os professores falam, não se fala, ninguém fala. Os professores, às vezes comentam, têm essa sensibilidade, percebem, aquele comentário mais pessoal entre nós...” [EC02];

“(…) também, não há abertura nem da parte da pessoa, para se falar do assunto e, nós, também não vamos insistir ou invadir a privacidade do aluno. É, por aí, que também não há essa inclusão dessa população, porque eles também não estão cá, não se fazem ouvir, ou pelo menos, não são visíveis” [EC02];

“(…) Essas situações, a transexualidade, para além da questão da homossexualidade e outras orientações e tento falar sobre as temáticas e falo nas reuniões dos conselhos de turma. Eu não acho que as pessoas sejam, assim, muito afirmativas em relação a isso ou que falem muito sobre isso. São sempre coisas muito pouco desenvolvidas” [EC02];

“(…) (o principal opositor da prática docente supervisiva na sua dimensão dialógica e (trans)formadora, e falando sobre a diversidade das sexualidades...esse bloqueio nos alunos, está axiado nos EEs) (...) (os alunos) são o reflexo do que vivenciam em casa (...) Também é a pressão do próprio grupo e que, neste momento, não está favorável e nem receptivo aos Direitos Humanos, no geral. Porque, em Portugal, também nunca está” [EC02];

“neste momento, os influencers, os coaches e os tiktokers estão a ser os pais dos miúdos(...), eles

| | |
|--|--|
| | <p>estão formatados por estas figuras internéticas” [E02];</p> <p>“(…) (houve e há) vandalismo, sexismo, cisgenderismo, masculinidade tóxica e LGBTQIA+fobia associadas(…) como se fosse aquela afirmação radical dos miúdos, ainda púbreos, a dizer “Eu não quero isto aqui!”” [EC02];</p> <p>“(…) o papel de género, a norma e a expressão de género, aqui na Zona Centro, são e continuam muito fortes, muito evidentes, e eles aproveitam essa normalização da masculinidade tóxica” [EC02];</p> <p>“(…)Já anteriormente, a equipa [de futebol] feminina, teve muita forma, competitivamente, mas todas as pessoas diziam que eram só lésbicas na equipa feminina de futebol e, agora, neste momento, já nem se ouve falar delas” [EC02];</p> <p>“(…) e os miúdos estão dessas esferas [internéticas] tóxicas (….) com o impacto das redes sociais e desses grupos tóxicos [internéticos], (….) a toxicidade dessas esferas têm certamente é muito mais força” [EC02];</p> <p>“(…) acho que os pais já não sabem educar, também já não têm essas competências(…) os pais, hoje em dia, não procuram como lidar ou interagir com os filhos. Deixam-nos à vontade. Não têm o objectivo de os formar moralmente(…) Não conversam com eles sobre esses assuntos. Desresponsabilizam-se de o fazer, porque eles próprios também não sabem como. E as coisas estão a ir por esses caminhos, das redes sociais e de outros, que têm o poder da palavra e os conseguem envolver” [EC02];</p> <p>“(…) nós, na Escola, não conseguimos mudar mentalidades, podemos tentar, porque aquilo que manda é o que está lá fora, não é o que a</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>professora diz na sala de aula. Nós não temos esse estatuto. Anteriormente, havia esse estatuto do professor e agora não há. Portanto, aquilo que a gente diz, não interessa nada. E, se não for avaliado, não interessa mesmo nada (...) a sala de aula serve só, para conseguirmos avançar, para conseguirmos fazer os exames, para eles terem o prémio, a nota, o resultado” [EC02];</p> <p>“,nós devíamos conhecer a realidade e ter os olhos abertos, para a diversidade, e ler um bom livro sobre esse assunto ajuda-nos a compreender o que estas pessoas passam, a pôr-nos no lugar delas. Não estou eu, nem nenhum colega meu, a sexualizar nenhuma pessoa. Eu acho que nós temos que conhecer as coisas e temos que aceitar o que é diferente e as minorias e as pessoas estigmatizadas. E, se nós não compreendermos essas pessoas, só não lermos sobre elas, dialogarmos sobre elas, e se não as compreendermos, podemos não as conseguir entender, e por isso o negar-nos ou o fecharmo-nos a esses grupos, porque não os conhecemos. E é nesse sentido que eu tenho, trago e apresento(...) livros, assim como apresento outros sobre outros assuntos inter-relacionados" [EC02];</p> <p>“Estão a tentar e querem acabar com Cidadania e, honestamente, espero que isso não aconteça” [EC02];</p> <p>“leia sobre Alternativa para a Alemanha (em alemão: <i>Alternative für Deutschland</i>, sigla AfD) e Alice Elisabeth Weidel e Numeiro, em Portugal. Weidel é Alternativa para a Alemanha, desde 2017 é declaradamente lésbica. A sua companheira, Sarah Bossard é nascida no Sri Lanka e os dois filhos do casal habitam na Suíça. Contudo, o seu partido votou contra o casamento gay, a adoção de crianças por casais homossexuais, a anti-imigração e outros” [EC02];</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“(…), estar a preocupar-me, com os todos, as todas, os todes, e mais os não sei quê, considero excessivo e, acho mesmo que nós ainda não aceitamos sequer a diversidade, quanto mais estarmos preocupados com terminologias” [EC02];</p> <p>“(…) termos como “paneleiro”, “bicha”, “lelo”, “larilas”, “florzinha”, só para dar alguns exemplos, são termos, que não aceito, não compreendo e, muito menos, tolero. Esses termos não, e acho que a escola não aceita, no geral, por isso, é que também, às vezes há esses problemas” [E02];</p> <p>“Honestamente, sinto alguma passividade no Agrupamento no diálogo com estas temáticas. (...) um DT tem uma situação específica na sua turma, e tenta resolver, tenta incluir, tenta clarificar a situação e, na necessidade, socorre-se da Direcção, da psicóloga do AE, da Assistente Social, e nós temos, felizmente, todos esses recursos. (...) Há promoção e dinamização, se nós a detectarmos, mas, se é algo que é aceite na turma, não se vai sobrevalorizar a pessoa, ou não se vai discursar sobre, ou não se vai criar condições de a pessoa até “abrir-se” ou até ser mais aceite. Honestamente, não se faz. (...) se a própria pessoa não se quer afirmar, nós também não podemos entrar nessa insistência e nem invadir a esfera privada e pessoal da pessoa. A pessoa, nesse momento, pode nem estar com essa capacidade de se afirmar, porque é uma luta muito difícil e, as pessoas, neste momento, como não vêem cá grande contestação, também não falam” [EC02];</p> <p>“(…) (os documentos estruturantes do AE estão parcial ou completamente obsoletos, desactualizados, e o texto, o 54, está lá porque tem que ser. (...) a inclusão, do que significam as</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p> pessoas diferentes no contexto da legislação e, até da actuação dos professores, está unicamente vinculada a qualificadores) que são muito limitados a esse grupo de alunos, sim, sem a menor dúvida, e que não há essa abertura para outros. Não há abertura na Lei, não há explicitidade, e depois também a questão de as pessoas não se preocuparem, não estarem despertas e sensibilizadas para esse tipo de outros. Parece que os outros não são os da inclusão, o grupo que se refere, a inclusão do 54 e que se refere à inclusão do Ensino da Educação Especial, não comporta esses outros, que nós estamos aqui a falar, nunca foi esse o foco, acredito, nunca foi essa a preocupação” (EC02); </p> <p> “Temos, (...), enquanto Agrupamento, pensar a nossa identidade, pensar naquilo que queremos e que pretendemos e, depois, promover, de facto, esta reflexão e todo este trabalho. (...) este trabalho não é só reflectir na e sobre a acção. Parte da reflexão, claro, mas o materializar deste trabalho, mesmo, exige uma planificação estratégica, para ao longo do ano, se promoverem momentos, de facto, de agenciar de uma forma mais directa e colaborativa todos estes assuntos e não só esse assunto da comunidade LGBTQ+” [EC01]; </p> <p> “o surgir de mitos e de messianismos (Messianismos e Mitomanismos) e eu acho que estes miúdos precisavam de mitos, de referências de marcadores identitários e ideólogos. (...) infelizmente, são estes os mitos” [EC01]; </p> <p> “(...) São mesmo os Salazares de outros tempos que, surgiram, tão só e unicamente travestidos com outros nomes. Falamos do Misticismo, o Messianismos. O Salvador que vem “limpar Portugal”, agora diz que vai “salvar Portugal” (...) [EC01]; </p> <p> “A transsexualidade e a intersexualidade não existem, porque essas pessoas vão contrariar a </p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Autoscópica/Socratização como Prática Supervisiva de (re)construir a realidade educativa/potencialidade de (re)construção e (trans)formação da realidade e da comunidade educativas</p> | <p>pseudo-lei natural e imutável vendida pela ICAR e que advogam, escudando-se na Bíblia, no “in nomine dei” saramaguiano. E é isto. Eu estou muito triste, eu estou muito assustada” [EC01];</p> <p>“(…) não sei o que é que vem aí, nessa temática, porque nós tivemos também, nos anos passados, com a flexibilidade e autonomia curriculares e com determinadas orientações direccionadas mais para a inclusão e num sentido mais abrangente, que agora, se calhar, vão também ser e, sejamos honestos, já estão a ser postas nitidamente em causa e, mesmo, de lado, no silêncio. Estamos a começar a regredir, infelizmente. E não estamos a ver qualquer mudança pela positiva, muito pelo contrário” [EC02];</p> <p>“(…) eu percepciono que as pessoas vêm e aceitam e eu tenho a minha perspectiva, que vou passando, e nunca me mandaram retrair o que quer que fosse, nunca me impediram de eu ter algum tipo de acção diferente, sempre me deixaram fazer o que eu vou fazendo, e os alunos também vão percebendo o discurso de abertura, de diversidade e de apoio aos Direitos Humanos. (...) Como nunca me limitaram, eu sinto-me bem e vou continuando a fazer o meu trabalho. Portanto, não estou desgostosa com o Agrupamento. Podia ser melhor, sim, mas nós estamos sempre a tentar a melhoria. Nós não podemos dizer que não, porque a escola tem que aceitar toda a gente, mas claro que há grupos e, se calhar há grupos de alunos, que não nos deixam entrar. Mas, no geral, as pessoas até convivem bem, e aceitam e, nesta escola, não tenho conhecimento de alguma problemática direccionada para a questão específica, que nos traz aqui. Nós tivemos, por exemplo, um aluno cigano, que acabou, o ano passado, o 12.º ano, e que está já no Ensino Superior e que foi, desde</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| | <p>sempre, muito bem aceite, desde que começou o percurso dele neste AE; [EC02];</p> <p>“(…) Acho que somos todos muito tolerantes. E acho que essa intolerância, que vai aparecendo, e especificamente em relação a estas comunidades LGBTs é mais camuflada, mas, sim, ela existe, e nas outras questões também haverá. Mas, nunca houve, assim, de uma forma muito aberta, nenhuma contrariedade ou alguma situação dramática, em relação à não aceitação. Portanto, acho que nós ainda estamos bem” [EC02];</p> <p>“(…)(a grande questão, quiçá problemática, está precisamente nos alunos, ou no que lhes é dado como alimentício). (...) Nos alunos, nos factores externos aos alunos, na forma como a sociedade também acaba por condicionar a abertura ou a possibilidade ao ser ser-se não (hetero)normativo. Eu percebo que, os alunos, no geral, estão muito pacificados. Só trabalham para a nota, para o resultado, e não são afirmativos das suas opiniões e posições, não gostam de se manifestar. Eu, muitas das vezes, em relação aos Direitos Humanos, em si, e em relação à questão do 25 de Abril, sou bastante provocativa, mas não vejo entusiasmo” [EC02];</p> |
|--|---|

Anexo VIII. Tabela das unidades de discurso dos docentes não Supervisores/Coordenadores de Departamento

Objectivo Específico c) Conhecer práticas docentes relativamente às práticas de inclusão LGBTQIA+, no âmbito do exercício supervisiivo pedagógico

| Dimensões | Unidades de registo |
|---|--|
| <p>Auto-conhecimento e auto-avaliação de competências, orientações e práticas no fazimento do exercício supervisiivo, paraticularizado na inclusividade LGBTQIA+</p> | <p>“ Nesta área específica, na inclusão LGBTQIA+, [o AE] não, não oferece [formação continuada, assídua e actualizada, principalmente](...), se for ver a quantidade de formação, basta ir ver às acções de formação, não há nenhuma específica nesta área. Há várias sobre Educação Inclusiva, no geral, mas (e não estou a dizer que não se fale) fala-se muito mais de alunos com problemas cognitivos. Fala-se muito sobre Saúde Mental agora [EP01];</p> <p>“(…) penso que as grandes preocupações, neste momento, estão muito viradas para a saúde mental e para a parte de acolhimento de alunos estrangeiros, poque cada vez temos mais. Este Agrupamento tem 17 nacionalidades, parece incrível, mas é verdade, e portanto, acho que as grandes questões estão mais propriamente viradas para aí do que exactamente para estas questões de género, pelo motivo explicitado” [EP01];</p> <p>“(…) mais do que adjectivos (qualificadores ou características mais importantes do exercício docente e da prática docente, para dinamizar esta inclusividade que é quase silenciada eu) ia usar substantivos, , como diversidade, aceitação da diferença, e iria mais por aí, mais do que adjectivos (...), quando foco esses assuntos...nas aulas, por exemplo, é essencialmente o respeito pelo outro, a aceitação da diferença, a aceitação das “orientações pessoais de cada”[EP01];</p> <p>“Pessoalmente, tive uma experiência não muito positiva com o exercício da SvP, (...) verifiquei uma supervisão exageradamente avaliativa, não direccionada para o qualificador colaborativo, cooperativo, integrativo, mas apenas e essencialmente uma <i>pro forma</i>. Só na parte final um produto, uma fase do produto e não no processo, concentrado no produto e não no processo e o resultado, o produto, sem conhecimento sequer do produto. Fui supervisionado sem verificar uma colabora(coopera)ção assídua comigo como profissional docente e,</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>principalmente, como pessoa humana. Deveria ter sido acompanhado durante o ano inteiro, não fui e, no final fui avaliado, porque fazia parte do processo [do exercício SVP e como elemento do mesmo]. Apenas o produto, o resultado, e com desconhecimento, de acordo com a minha opinião, total daquilo que seria expectável do trabalho feito” [EP02];</p> <p>“Formação LGBTQIA+ existe muito pouco, ou [é mesmo] rara, e que eu me tenha apercebido, não [existe]. Em termos de formação é partilhada alguma formação ou até bastante na área da inclusão, nomeadamente o 54/2018, que nós pensamos que é só para uma questão específica, mas é para todos, mas nessa área temática também tem sido facultado” [EP02]</p> <p>“(Ou seja, falamos de um processo de supervisão, que ainda se encontra muito actual, que ainda está muito radicado naquela concepção obsoleta da avaliação, porque existe toda uma competitividade do desempenho dos docentes e a parte humana, considera que a parte humana, fica impreterivelmente, excluída) O processo supervisivo é muito mais complexo. Não somos, única e exclusivamente, números” [EP02];</p> <p>“É o primeiro ano que estou aqui no Agrupamento, portanto, também não tenho assim um juízo de valor sobre a temática ainda solidamente formado, porque uma pessoa só conhece bem uma escola ou um Agrupamento, quando já está há alguns anos inserido nos mesmos. (...)” [EP03];</p> <p>“(...)...Eu não me apercebi, que tenha havido, realmente, formação, ou propostas de formação nessa área especificada. A maior preocupação do A, que verifico neste momento, é como PAD, ou seja, com a formação para o digital, a formação dos professores para o digital. Depois, há uma outra formação relacionada também com a Cidadania, também há muitas formações direccionadas para área da cidadania e desenvolvimento e, principalmente, a DGE tem vindo a propor e a efectuar algumas formações na área (...) Formação a nível de discriminação, mas mais a discriminação de género, principalmente a M/F, mais direccionado para essa questão. (...) Há muita formação na área da violência doméstica, por exemplo, ou da violência no namoro, que também é importante, obviamente, tendo em conta, todos os dados estatísticos que existem(...) (mas depois não desenvolvem, não aprofundam as temáticas” [EP03];</p> <p>“(...) formação na área (da inclusividade LGBTQIA+) não, honestamente. (...) eu noto que, aqui, neste AE, porque eu estive 3 anos noutra AE, (...) aqui há uma mente muito mais fechada, nesse</p> |
|--|---|

aspecto(...) aqui, não me tenho apercebido que haja essa aceitação ou que os miúdos assumam abertamente a sua orientação sexual” [EP03];

“(os qualificadores e as características imperativas da SvP, para que o currículo, efectivamente seja um currículo democrático) (...) têm que estar visíveis nas regras da escola, e não estão. (...), há importância de consciencializar que todos, absolutamente todos, temos uma opinião e um posicionamento formado, de que as pessoas LGBTQIA+ são tão “normais” como os outros. Todos somos iguais. Falamos de pessoas, não de categorias. Assim, como trabalhamos com os meninos da Educação Especial, também temos que agir normalmente com todo e qualquer tipo de contexto que exija inclusividade. Não fazemos floreios, não é nosso. As pessoas LGBTQIA+ são iguais às outras, são pessoas. Ponto” [EP04];

“Não verifico dinâmicas particularizadas na inclusividade de pessoas LGBTQIA+, neste AE. Honestamente. Não se fala. Não se apresenta visível” [EP04];

“(se ter e/ou se fomenta no AE formação específica, dialógica e direccionada colaborativa(coopera)tivamente, no exercício da SvP e suas potencialidades de (trans)formar para melhorar, principalmente formação actualizada, não só no contexto dos aprendentes com Necessidades Educativas Especiais, mas noutros contextos e no próprio interseccionismo entre os mesmos, como a (i)migração, as diferentes etnias e religiões e, particular e principalmente, a inclusividade da população LGBTQIA+)(...) foi sempre uma preocupação por todas as Escolas, em que eu estive e, até inclusivamente, quando estive no cargo em Coimbra, já em 2024(...) alguma forma o podemos integrar todos aqueles, que procuram a Escola ” [EP05];

“(...) é uma área que hoje é uma preocupação de todas as escolas e da nossa. (...) tentamos que todos os alunos, através da consciencialização na, da e através da escola e temos criado programas, que desde 2018, teoricamente, universalizou, não se fechou. Não nos fechámos, preocupa-nos, de igual modo, as NEEs e, o facto, é que temos criado nestes últimos 2 anos, mais 2 unidades estruturais e criámos, inclusive, uma sala Snoezelen, que é uma das salas mais bem apetrechadas, que uma escola pode ter, para dar resposta a este tipo de alunos. Mas também, tentamos criar condições, dentro daquelas que fisicamente temos, para dar resposta aos alunos que vêm de outras nacionalidades e, vindo de outras nacionalidades, vêm com necessidades específicas. Uma outra área é a integração, de uma forma pacífica e completamente integradora, e peço desculpa por esta redundância. É uma prioridade e uma necessidade também nossa, e não sei se já viste isso pelas

| | |
|--|---|
| | <p>entrevistas, que não haja aqui nenhuma forma de xenofobia ou, até mesmo, preconceitos, perante aquilo que é a liberdade de cada pessoa, seja de índole religiosa, seja de índole orientativa sexual, tudo o que aliás nós temos de facto na realidade. (...) temos feito e fazemos diversas acções direccionadas para incluir tudo e todos” [EP05];</p> <p>“(…) evidenciar que as práticas são e têm que ser iguais, independentemente do tipo de alunos e essa é uma e deve ser uma das preocupações primeiras, nomeadamente de quem tem estes cargos, os coordenadores de departamento, essa função primeira de supervisionar. (...) a SvP terá que ser o suporte do próprio Conselho Pedagógico, em termos de orientações. Essas orientações são distribuídas pelos departamentos coordenativos, no início de cada ano, e depois cada departamento, na sua área, com o conjunto dos professores, deve incutir essas situações. (...) há departamentos, como por exemplo, o das Ciências, em que se poderá, eventualmente, falar um pouco mais destes temas, ou pelo, em abstracto, daquilo que é a Educação Sexual. Nós, nas aulas, vamos conseguindo, ministrando, em Educação para a Cidadania” [EP05];</p> <p>“Há oferta, sim [no Agrupamento em que lecciono de formação continuada, assídua e actualizada na questão da inclusão, particularmente, particularizada na inclusividade LGBTQIA+, e formação com os mesmos qualificativos na ressignificação e reactualização das práticas supervisivas docentes) (...) O Centro de Formação [de Associação de Escolas Nova] Ágora, tem volta e meia, oferta de formação nesse sentido. Portanto, sim, há oferta de formação para a inclusão(...) tenho conhecimento, que o Centro Ágora tem [EP06];</p> <p>“(…) Há diálogo sobre toda e qualquer forma de inclusão (este Agrupamento especificamente, não coloca a inclusão, a LGBTQIA+, especificamente, como uma “não questão”, uma área ou uma temática silenciada) [EP06];</p> <p>“(…) algo contribui muito para que essa transformação positiva ocorra, que são as reuniões, que temos ali no início do ano, quando se prepara, ainda antes das aulas começarem, que se faz a apresentação da turma e, onde, volta e meia, essas questões não são escamoteadas e, portanto, são tratadas” [EP06];</p> <p>“(…) Os professores são informados – por acaso este ano aqui não aconteceu – mas, no ano em que estive em Tábua, éramos informados e era apelada à nossa sensibilidade, para perceber como é que o aluno ou a aluna estava a ser integrada em turma. Portanto, essas reuniões iniciais, eram interessantes. Tive uma</p> |
|--|---|

aluna que estava numa fase, no processo de mudança de sexo, transição e, portanto, tudo nos foi comunicado e fomos esclarecidos –isto em Tábua - enfim, sobre a situação e, como é que poderíamos acompanhar. (...), essas primeiras reuniões são importantes” [EP06];

“(…) é fundamental a Supervisão na sala de aula, perceber de que maneira é que a interacção se está a fazer com a turma. Eu aposto, também, muito no conhecimento individual de cada um dos alunos, porque penso que é assim, que a matéria lá chega. Nós chegamos ao aluno e depois, sim, é que a matéria chega. (...) **invisto bastante nessa relação interpessoal em vários contextos, promovo inclusive até actividades, que me levam a conhecer um pouco melhor dos seus gostos, dos seus hábitos, e com isso ganho alguma proximidade com os alunos, que me permite depois aferir se o processo de integração está a correr bem e, se estamos perante uma situação regular**” [EP06];

“Mas nunca verifiquei dinamizações [workshops sobre sexualidades e orientações sexuais]. E nesse sentido, sim, há silenciamento. Agora, por quê? É preciso ser honesto com os pais. As escolas têm projectos educativos, os projectos educativos assentam em valores e os valores levam a práticas. É isso que os pais têm que saber. Por exemplo, “Não quer matricular aqui o seu filho, porque quer uma escola onde as sexualidades são silenciadas? Tem todo o direito”. Acho que é assim que tem que ser e, acredito, que pais esclarecidos farão a melhor opção” [EP06];

“Sim, sim, sem dúvida [este Agrupamento oferece-me formação assídua, continuada e actualizada na questão da inclusão (...) não me inscrevi este ano (na formação), mas escolhi a área da Inteligência Artificial, que achava que era importante e serve para a inclusão. (...) obviamente, tento fazer inclusão, que eu acho que é fundamental para qualquer Agrupamento. A prática docente como prática inclusiva é fundamental. Ver, observar, ouvir, notar, se de facto há pessoas com outras orientações sexuais, obviamente, que também são alvo de, como nós sabemos de homofobia. Isso é complicadíssimo. Nesta escola não verifico absolutamente nada de homofóbico, com honestidade, mas noutras notei essa manifestação de forma significativa” [EP07];

“tentei [no AE anterior] desmistificar a situação, explicar-lhes que é uma orientação que não tem absolutamente nada de mal, o facto de a pessoa ter atracção e gostar de indivíduos do mesmo sexo. Mas, sou franco, não é assim que se vai, tão facilmente, desestruturar essa

problemática social, que no fundo de problemática nada tem. O problema social é complicado” [EP07];

“A primeira coisa é detectar estes casos, obviamente, o famoso olhar com olhos de ver, e para os detectar temos que estar de sobre-aviso e, principal e primeiramente perceber, que há diferenças, porque, obviamente, a pessoa, por norma, não diz ou expressa que o é. Esse é problema, um dos problemas. (...) Há um medo, medo inerente a isso, ainda, e muito grande, na minha opinião, mais acho que em termos da parte masculina do pessoal, do que propriamente da parte feminina” [EP07];

“Há formação direccionada para a inclusão, sim., mas, normalmente, é para a Educação Especial (...) Há muita formação, sim. Normalmente, é direccionada para os alunos da Educação Especial, (...) mas nada direccionada para essa temática. (...) **Não me lembro de ter presenciado ou observado a existência de acções de formação direccionada para a tua temática de estudo, todos os 39 anos e 3 meses que aqui estou. Até, por que se tivesse havido alguma, certamente eu tê-la-ia feito. E, entretanto, como eu já não preciso de fazer mais acções formativas, a partir do momento que elas aparecem já ignoro significativamente, mas a área, se surgisse, eu frequentá-la-ia, sim, com toda a certeza**” [EP07];

“Isso dos imigrantes é *bullshit* [afirmada pela Direcção do Agrupamento, mas não só, a insuficiência de tempo existente e a massificação de alunos estrangeiros e alunos PPDs (Pessoas Portadoras de Deficiência(s)), que é bastante visibilizada e hipermassificada aqui no Agrupamento, obriga a priorizar as supracitadas e secundarizar, periferizar, não intencionalmente, estas temáticas]. Antes de haver imigrantes, a questão não era e nem nunca foi sequer abordada, por isso. [Considero uma falácia, uma infirmação, invalidação ou insuficiência do próprio Agrupamento]. (...) é, visivelmente, uma desculpa. Não é justificativa. Que se dê, agora, mais relevância aos alunos do Ensino Especial e que se preste mais atenção aos alunos com certo tipo de dificuldades, sim, considero que, no momento, a atenção é mais visível e significativa. Depois, acredito que muitos professores não se sintam à vontade, para falar dessas temáticas” [EP08];

“Que características devem ter os professores, na sua prática docente, para integrar toda esta gente? Primeiro e mais importante, têm que ter uma mente receptiva a toda esta multiculturalidade e mudanças que estamos a vivenciar. Começa loco por aí, receptividade dialógica” [EP08];

| | |
|--|--|
| <p>Adaptabilidade e capacidade de (trans)formação de práticas para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes, tendo como suporte a dimensão colabora(coopera)tiva,</p> | <p>“(…) na minha opinião, sim [o estar receptivo a dialogar com é o qualificativo primeiro do exercício docente na prática supervisiva para a dinamização de inclusividade LGBTQIA+] (….) estar receptivo e o tentar entender, compreender, para depois perceber, entender o outro lado, porque ninguém está isento de ter filhos ou filhas não (hetero)normativos/as” [EP08];</p> <p>“(…) (falando de estratégias e práticas dinamizadoras de um currículo inclusivo, que permitem o desenvolvimento integral e não excludente de todos os alunos (inclusive os LGBTQIA+) (….) vou dar um exemplo muito prático, este ano (…), estive(mos) a fazer vários trabalhos sobre os Direitos Humanos. E os Direitos Humanos, evidentemente, falam dos Direitos das pessoas humanas, independente de sexo, religião, orientação sexual, etc, etc, etc (….) eu estou muito expectante para ver, quando eles pegarem esses direitos, nomeadamente o que fala sobre a orientação sexual, e se algum deles vai falar sobre o tema. Estou expectante, eles às vezes evitam os temas que são sensíveis como o da orientação sexual, por exemplo, até por medo de crítica [inter-colegas] [EP01];</p> <p>“(…) Eu acho que os sistemas, qualquer que seja, e não é só o sistema de Ensino, formalmente, são todos muito “pesados” e têm uma tradição muito grande para trás e, quando os documentos são reestruturados, acho que há uma preocupação muito mais prática em relação a legislação que sai e coisas mais práticas, por exemplo, no caso de aplicação de avaliação e outras coisas que tais e, <i>big picture</i>, como se diz em inglês, aquela grande imagem que a Educação vai muito para além disso, muitas vezes fica um bocadinho aquém nos documentos (….) se nós formos ver, por exemplo, as Aprendizagens Essenciais, elas falam em Educação Inclusiva, mas também não são explícitas, é assim uma coisa muito abrangente, uma coisa muito genérica” [EP01];</p> <p>“(…) confesso que estou muito desiludida como a Cidadania está pensada e nós somos obrigados a dá-la, porque eu acho que a Cidadania devia ser adequada às turmas, às necessidades das turmas e àquilo que nós achamos em Conselho de Turma. Mas, nós temos um Programa que vem do Governo, do Ministério da Educação, que nos obriga que naquele ano só se pode dar aqueles temas, noutro ano só outros temas [específicos” [EP01];</p> <p>“(…)eu fiquei muito desiludida, eu até fiquei ao princípio um bocadinho preocupada, mas motivada. Afinal Cidadania é bom e nós temos tanta coisa para conversar, mas depois de facto não o é. Acaba por ser mais uma disciplina, tem uma avaliação muito formal e, portanto, foi uma desilusão. Confesso.” [EP01];</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>informativa, orientativa e (trans)formativa e integrativa da SvP</p> | <p>“(…) eu acabo por fazer muitos mini-debates nas minhas aulas, porque acho que é importante conversar sobre todos os assuntos e mostrar coisas diferentes. Se calhar, não faço tanto como devia nesta área, mas, devagarinho, devagarinho, lá vamos” [EP01];</p> <p>“(…) tive uma aluna que de facto tinha uma orientação sexual diferente e assumida, e era uma aluna, de facto, muito posta de lado pela turma(...), de facto foi uma luta o ano todo, para conseguir integrá-la, até mesmo nos trabalhos de grupo, porque de facto havia ali muita resistência, porque era uma aluna assumidamente diferente, quanto à sua orientação sexual(...senti essa resistência o ano todo (...) professores não, mas pelos [alunos] colegas sim” [EP01];</p> <p>“(…) quando mais os miúdos são <i>la crème de la crème</i>, (...) a elite(...), as famílias estão estabelecidas(...) normalmente têm tendência a ser muito mais conservadores” [EP01]</p> <p>“(…) as famílias são muito conservadoras (...) mais têm esse conservadorismo enraizado(...) não querem perder propriedade e estatutos” [EP01];</p> <p>“(…) os debates são essenciais (para consciencializar sobre a importância e o respeito pela outridade, a importância do outro e, a importância, por exemplo, de que existem pessoas não cis-heteronormativa), é uma das estratégias, o visionamento de filmes e, lembro-me, em contexto de Secundário, num dos anos eu passei o <i>MILK</i>, o documentário e o filme” (EP01);</p> <p>“houve um aluno meu que pediu excusa, recusou-se a ver o filme e saiu(...) que considero foi uma atitude muito, muito radical. (...) Falamos de um miúdo de 16-17 anos, não é? Isto aconteceu há uns 10 anos atrás, talvez. Mas nunca me esqueço que isto já me aconteceu aqui em Condeixa com um aluno, exactamente porque eu estava a passar um filme que falava sobre homossexualidade, e ele [o aluno] achou que aquilo...não sei...o contaminasse!!!!” (EP01, ideologia de género)</p> <p>“(…) eu já disse que as ideias são contagiantes, em termos de defesa, mas as nossas opções não se contagiam (...) são alunos muito pouco expostos à diferença e com muitas limitações em termos de cultura, formação [cívica], ou então, até por opção religiosa, o que não foi o caso aqui(...) há certas comunidades religiosas e certos grupos religiosos, que são, de facto, muito homofóbicos, estamos a a falar neste caso, da homossexualidade, e que resistem oficialmente, têm uma postura e quem frequenta assume essa postura(...) (EP01);</p> <p>“(…) normalmente passo filmes, fazemos debates sobre os filmes, passo documentários também, eles elaboram muitas vezes cartazes,</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>infográficos sobre os vários temas, apresentações orais...são várias as estratégias que eu uso, quando falamos sobre o assunto” [EP01];</p> <p>“(…). Sou uma pessoa aberta a todas as diferenças(...) há pessoas que falam muito e fazem pouco. Há pessoas que muitas vezes são uns campeões e contradizem tudo aquilo que fazem; [EP01];</p> <p>“(…) para mim, não é nada complicado, é natural. É aceitar as diferenças de cada um, cada um tem o direito a aceitar as suas, se eles aceitam as minhas, porque é que eu não hei-de aceitar as deles” [EP01];</p> <p>“(…)nós não conseguimos mudar o mundo sozinhos. Portanto, nós temos que estar em permanente contacto com os outros e também na nossa forma de estar na vida, mas na nossa forma de trabalhar, o trabalhar em comunidade, o trabalhar em conjunto e, pergunto muitas vezes, quantas pessoas envergonhadas e no armário é que não andarão por aí. Nós nunca sabemos.” [EP01];</p> <p>“(…) muitas vezes têm-se aquela ideia esteriotipada de que uma pessoa que tem uma orientação sexual “diferente”, se vê logo à partida, e quantas vezes não são aquelas pessoas “os mais machos”, “as mais femininas”, ou as mais não sei quê, que andam aí envergonhadas, porque andam a fazer e a jogar o “faz de conta” em termos sociais e depois a vida privada é completamente diferente.” [EP01];</p> <p>“(…) acho que o Inglês está muito mais à frente que as outras disciplinas (na questão da própria literatura escolar apresentada, nos modelos de relacionamento apresentados, radicados na cisheteronormatividade,(...), quando se fala com os professores de inglês, nós somos pessoas para ser incluídas um bocadinho à parte (...) porque não encaixamos muito nos estereótipos. A nossa disciplina, tem muito em termos de, não em tanto de livros, mas em termos de programas e também em termos de assuntos que podemos explorar, muita abertura, que muitas disciplinas não fazem. (...) mas em termos de livros, e mesmo em termos de formação, quando comparamos os livros de Inglês, por exemplo com os livros de Espanhol e Francês, verificamos que existem muito mais estereótipos nos livros de Francês, por exemplo, do que propriamente nos livros de Inglês.” [EP01];</p> <p>“Os programas de literatura são muito fixos, são muito rígidos, não há dúvida nenhuma, mas por exemplo, no caso do inglês não abordamos propriamente obras, mas excertos de obras e vários, o que vem em termos de literatura é análise de texto criado, e portanto podemos fazer uma selecção muito própria e depois também depende um bocadinho dos professores, depende um bocadinho das escolas, depende um bocadinho do grupo à abordagem de determinados textos ou</p> |
|--|--|

não.(...)nós celebramos o Dia da Literatura, nós celebramos o dia da Poesia, e assim sucessivamente. Nós temos, por exemplo, um programa ligado ao “Programa Ler+” e quando seleccionamos os livros podemos, aí, perfeitamente variar os textos, muito mais até de assuntos pessoais do que relacionados com a escola, propriamente dita” [EP01];

“(…). Faço visualização de filmes, (...) faço debates, eles fazem trabalhos de apresentações orais, (falando de estratégias e metodologias de diferenciação, (...) questão importante em sala de aula, para eliminar estereótipos de género, preconceitos, estereotípias, principalmente” [EP01];

“Há um programa que costumo ver, que é o Planet Sex, da Cara Delevingne (não sei se conhece? Não? Devia tomar nota Jorge). É um programa feito por uma modelo e todos os programas que ela faz são sobre a abrangência em termos sexuais, o que é ser um ser sexual e todos os programas falam de temas diferentes, uns sobre os transexuais, outro sobre o “terceiro sexo Emmanuelle”, que são considerados e até têm um certo estatuto social, outro sobre a experiência dela, ela continua a dizer que não sabe o que é e anda à procura, outro sobre a busca dela, outro sobre a comunidade LGBT no Brasil, outro sobre..., tem programas sobre tudo, sexualidade na terceira idade, por exemplo, aconselho vivamente a ver esse programa(...) Se surgisse uma oportunidade, não teria qualquer problema em falar sobre o assunto (o não binarismo humano na biologia, as pessoas intersexuais)” [EP01];

“acho que os programas escolares estão completamente estanquizados. Os alunos lêem exactamente as mesmas obras que eu lia há 30 anos atrás, quando era aluna. Não há actualização. (...)falo, por exemplo, do Dia da Poesia, (...) falo nos tais 10 minutos a ler, que tento fazer, e quando falo de autores modernos, eles não conhecem ninguém(...) falo de um João Tordo eles não sabem quem (...) falo de um Afonso Cruz eles não sabem quem é. (...) pessoalmente, tento ir buscar sempre autores diferentes, porque eles estão tão presos àquele modelo de que isto é Camões e ponto final!” [EP01];

“(…) o currículo, em si, principalmente o da Literatura Portuguesa está completamente obsoleto...(…) (os currícula de Português e História estão completamente obsoletos...) Os miúdos andam a dar os Descobrimientos durante 30 anos e nunca chegam a dar o 25 de Abril, por exemplo. Nunca chegam a dar História Moderna. E já só falo do 25 de Abril, quanto mais do século XXI.” [EP01];

“(…). Considero que os manuais escolares estão completamente desactualizados, precisavam de uma grande adaptação, de uma grande adaptação, não só a nível deste tema, mas de todos os temas que são

importantes a nível geral, a nível da liberdade, a nível da aceitação do outro, a nível do que está a acontecer no planeta na questão climática, a nível das guerras, todos esses temas importantes, que fazem parte do nosso dia-a-dia. Vai-se para a escola, olha-se para os manuais e onde é que esses temas estão?!!” [EP01];

“(…) acho que é necessário sempre abrir os olhos para a diferença e para a diversidade. Se nós não aceitarmos o outro, o mundo nunca pode ser melhor do que já é e o mundo neste momento não se recomenda. Está terrível. E até acho que esta geração é muito mais retrógrada do que a nossa, principalmente a minha, já que eu e o Jorge não somos da mesma. Mas a geração destes alunos é muito mais retrógrada em termos de ideias e muito mais conservadora, [eles são] muito mais fechados do que a minha geração (...) eu continuo a achar, de facto, esta geração, muito, muito retrógrada e isso assusta-me mesmo muito. Esta falta de abertura [dos alunos] - e eu sou do post-25 de Abril e, portanto, uma geração mais livre [**retradionalização educativa socio-ideóloga**] [EP01];

“Sim, considero (que os docentes, neste momento, têm maior abertura do que o aluno em si (...)). É como se o docente tivesse “evoluído” e o aluno continuamente retrograda (...), quando mais acesso à informação estes miúdos têm, mais fechados sobre eles, eles ficam, pelo menos, menos abertura eles têm ao outro, que é uma coisa assustadora” [EP01];

“(…), hoje em dia, estes miúdos seguem cegamente estes influencers, (...) os alunos estão a divorciar-se da alfabetização conhecimento científico e estão a aderir, de forma não questionável a tiktokers, por exemplo, opinion makers, no geral” [EP01];

“(…) cada vez há mais bullying aqui, entre os alunos, a vários níveis, na violência no namoro, nestas opiniões radicais, na não aceitação da diferença das orientações sexuais, portanto, é evidente, que isso é importantíssimo e era importantíssimo haver uma maior consciencialização social” [EP01];

“A maioria [dos meus colegas docentes], até pode concordar comigo, muitas vezes, ou até pode ter opiniões muito mais vanguardistas, mas silencia, porque não querem ser julgados pelos outros, não querem ser ostracizados, têm medo de, e depois até a nível particular, ou em pequenos grupos, eles exprimem as opiniões. Mas em termos de pleno, em termos de uma turma inteira, a tendência é para silenciar, o “não me quero expor”, “não quero dizer aquilo que penso”. Enquanto nós, esta geração do post-25 de Abril nós éramos aguerridos e não queremos saber, vai tudo para a frente”. Esta geração é uma geração muito

| | |
|--|--|
| | <p>covarde, com muito medo de ser expor, medo de ser julgada, medo nem sei eu de quê e eu costumo dizer muitas vezes “Tanto é criminoso aquele que faz, como aquele que assiste sem fazer nada” [EP01];</p> <p>“Eu nunca me lembro de ter falado, especificamente sobre o tema, vou ser muito sincera. Nunca a levei a time force em si. No caso, dessa minha aluna, do ano passado, que já falei, dessa turma, a própria aluna não queria que se falasse do assunto, porque achava que depois era muito pior. É, como acontece muitas vezes, eles têm medo da retaliação e preferem, muitas vezes, que não se toque no assunto, para não se exporem, com medo da retaliação e nós temos que respeitar, também. (...) é um assunto muito sensível, que nós vamos tratando e falando no dia-a-dia e resolvendo as situações à medida que elas vão aparecendo. Mas em termos de debate, embora ela se assumisse, ela considerava que era melhor não falar especificamente sobre isso. Os próprios alunos que são um bocadinho “diferentes” têm medo” [EP01];</p> <p>“(…) também até acho que há uma retórica muito extremista por parte da comunidade LGBT, por isso é que ela às vezes também não consegue uma maior abertura. Por que depois também há o extremismo, o radicalismo, e muitas vezes as pessoas que são straights, ou seja, heterossexuais assumidamente, acham que estão a querer forçá-los a adoptar outras posturas, outras ideias, outras coisas, quando, eles às vezes até concordam, mas às vezes a pressão até é tanta, que as pessoas até reagem de uma maneira tão diferente. Eu acho que tudo o que é imposto com muita força e tudo o que é imposto em termos de radicalismo não funciona” [EP01];</p> <p>“(…) Falar não é contagioso. As ideias até são saudavelmente contagiosas, se forem bem discutidas” [EP01];</p> <p>“Essencialmente, desconstruir (dialogar, principal e basicamente, para (trans)formar, desconstruir). (...) É preciso este tipo de ideias radicais, quer de um lado, quer do outro, para as desconstruir. É preciso desconstruir as ideias e é preciso conversar sobre elas, que eu acho que é o que não fazemos nesta sociedade” [EP01];</p> <p>“Nós temos espaço, um espaço, eu estou no jornal da escola, nós temos um espaço onde os alunos podem falar do que quiserem e até hoje ninguém falou sobre o assunto (, cenários, que permitam, minimamente, dialogar e consciencializar sobre a inclusividade LGBTQIA+) (...) Mas, reitero, é um espaço aberto, onde são convidados a falarem, a conversarem e a escreverem sobre o que quiserem, sem censura. Nunca aconteceu falar sobre o tema, mas está aberto; [EP01];</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“(a inclusividade LGBTQIA+ não se coloca como uma “não questão” neste AE). Evidentemente que não. (...) Em Cidadania temos estes constrangimentos todos que já disse, mas volta e meia há ali uma luta, e vem de cima uma possibilidade e nós aproveitamos sempre e podemos fazer isso. (...) é importante falar de diversidade. Começamos pelo óbvio e depois podemos alargar a várias outras coisas. Há a possibilidade de sempre dar a volta ao texto, se nós assim o quisermos” [EP01];</p> <p>“Comecei uma acção de formação e o director do centro de formação, naquela parte oficial de recepção, disse que íamos falar no feminino, pois éramos todas mulheres e eu disse “Não sabe”. E ele olhou assim, para mim, e eu disse “sim, não sabe”. Não nos perguntou. Sabe lá se somos ou se não somos” [EP01];</p> <p>Externamente podemos ter aspecto de mulher, mas não sabe” [EP01];</p> <p>“O 54 é para todos, embora quando falamos no 54 estamos concentrados e vemos logo na perspectiva do aluno com dificuldades, mas o 54 é para TODOS. (...) 90% da classe docente pensa que o 54 é só para alunos com dificuldades” [EP02];</p> <p>“(...) é uma ideia transversal da classe docente(...) (que o 54, subsidiado pelo 55/2018, de 6 de julho é pratica e exclusivamente direccionado para pessoas aprendentes, alunos com Necessidades Educativas Especiais)” [EP02];</p> <p>“(no quesito) (d)a(s) estratégias e práticas pedagógicas e de diferenciação, (...) dinamizadoras de um currículo inclusivo, direccionado para o desenvolvimento integral de todos os aprendentes (...) Primeiro há que consciencializar que os alunos não são números, capítulos ou alíneas de Decretos-Leis. Cada aluno é um caso e tem que ser tratado de forma diferente e de acordo com situações diferentes” [EP02];</p> <p>“(...) são situações deste género, que é onde é assenta a minha actuação, ou seja, no todos diferentes mas todos iguais, ou todos iguais, mas todos diferentes” [EP02];</p> <p>“tive duas raparigas namoradas, que ao verificar uma excessividade no contexto da sala de aula e, de forma a normalizar o contexto das mesmas e, principalmente, como uma forma de as proteger da turma, porque eu tive muita atenção, e é um ponto que considero muito importante, ao ”ouvir o ouvido do outro”, o “ouvir os alunos”, o “ouvir a comunidade educativa”, para actuar(...) Estariam a expor-se</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>desnecessariamente e, portanto, com isso a criar eventuais problemas (para elas próprias)[EP02];</p> <p>“Fica tudo lá fora. Fica à porta do pavilhão qualquer manifestação de afectividade mais sexualizada, seja homo, seja hetero ou outra(...). O todos iguais na diferença” [EP02];</p> <p>“(…) falta de tempo, falta de tempo e falta também ser feito com pessoas com sensibilidade para. Eu tenho uma sensibilidade para determinados aspectos, outras pessoas têm sensibilidade para outros determinados aspectos, e, eventualmente, uma equipa supervisora multidisciplinar, talvez resultasse melhor. Em termos de benefícios, de currículo, há a questão da Cidadania evoluir na abordagem de vários temas, mas ser uma abordagem não digo um programa fechado, mas com orientações específicas, para que fosse tratado de igual forma nos vários locais” (EP02);</p> <p>“(…) sejamos honestos, o currículo está desfasado e o provocar o aluno saudavelmente como forma a levá-lo (o aluno) a ter uma maior capacitação reflexiva a nível de crítica e de análise, de maior compreensão, de colaboração e aceitação do outro, é favorável; [EP02];</p> <p>“Na minha prática pedagógica eu tento ir mais largo, mais longe, do que aquilo que são só as funções de ministrar conteúdos de Educação Física e, às vezes, levando a situações da tal provocação até ao limite que considero que não vai passar dali, é uma das minhas estratégias(...) sempre todas as situações são por mim analisadas e tentar aquilo que eu penso ser a melhor estratégia de intervenção pedagógica para aquele momento e, lá está, saindo totalmente dos conteúdos, porque a saúde mental, a saúde física, o bem-estar subjectivo dos alunos, a formação do cidadão democraticamente activo, para mim estão antes dos objectivos da Educação Física, que através dos conteúdos que me são disponibilizados tento lá chegar, mas, se for preciso paro, se se for necessário um discurso à Fidel Castro de 8 horas, eles em pé a ouvir, também sai.” [EP02];</p> <p>“(…) a nossa actuação tem que ser balizada em termos de quem temos à frente e depois onde é que as nossas acções nos levam, porque, se consideramos que o trabalho vale a pena e que estamos a evoluir, há que continuar.(…) muitas das vezes, em algumas matérias, em alguns assuntos, não é perigoso, mas poderá causar problemas e muitas vezes temos de abandonar aquele percurso” [EP02];</p> <p>“(…) há traços comuns em determinados grupos, que de alguma forma tem de haver ali algum modelo referencial, que o crie, e não parece ser a casa que o faz, uma vez que hoje em dia as redes sociais e toda a</p> |
|--|--|

informação que eles absorvem ou que absorvem com mais facilidade, mais vale um minuto de internet para eles do que 1 hora com um pai ou uma mãe a falar(...) não identifico, que haja alguém total e completamente influenciado por uma ou outra linha orientadora vinda da internet, como *fast solutions*. Agora afirmo, que eles têm, em 95% dos jovens, número extremamente considerável, muitíssimo mais influência do que os pais, porque é com eles que passam o tempo” (os movimentos, essencialmente de direita radicais extremistas, como as #tradewives, as Darlings Academy, mulheres que ensinam, adolescentes mesmo que ensinam outras mulheres (e adolescentes femininas incluídas) a serem “belas, recatadas e do lar” ou movimentos extensivos da macho(mano)esfera, como os RedPills, os Incels, os MGTOW, os TikTokers, os Influencers, os Opinion Makers, a “plêiade” de coachs hoje existente e as suas bolotas/soluções taumaturgas imediatas, porque hoje em dia há coaches para tudo e mais alguma coisa e muito mais que nem se consegue imaginar... ou mesmo da feminoesfera(womenosfera)” [EP02];

“(...) penso, digo penso, que não haverá, e serão casos pontuais ou residuais, alunos que se cinjam apenas a uma orientação de influencers, acredito que há uma intersecção múltipla, plural, onde eles comem tudo, porque aquilo é o scroll, aquilo é o rodar do dedo” [EP02];

“(...) é(...) neste momento a confusão (internética algorítmica) que se passa na cabeça do jovem, vão recebendo e assimilando informação de todo o tipo, mas obviamente depois só seleccionam aquela que lhes interessa, mas estão sempre, permanentemente metralhados com e por isto”[EP02];

“elaboração de grupos de trabalho heterogéneos, quer a nível de desempenho, quer a nível de género. O género não existe em Educação Física, é importante dizer. Posso falar que tive um caso, e vou chamar “grupo testosterona”, que finalizariam a avaliação com 10 e por misericórdia da minha parte. Ou seja, enquanto estiveram a jogar enquadrados naquilo que é a situação mais formativa, a situação colaborativa, mostraram aquilo que valiam e valiam muito(...). Instalou-se, logo ali uma não cooperação, mas contudo, bola no meio, 3 de cada lado, assim o fiz e a partir dali foi empurra, agarra, perdeu-se toda a qualidade, tudo o que tinha observado durante um conjunto de aulas. Foi nesse sentido. Eles não se estavam a exigir, não vamos falar do “efeito pavão”, aquilo ali foi uma questão mais de ego e a cultura do futebol; [EP02];

“Género não existe em Educação Física. Género só existe em balneários. Eu, na brincadeira, digo que na Cidadania abordamos a

igualdade de género [e das orientações sexuais], e eu sou o primeiro a despromovê-la, quando começamos na minha aula a dizer “vamos para o balneário masculino, vamos para o balneário feminino. (...) depois, promovemos inclusividade, depois não há género e são todos tratados de igual forma, sendo que a organização do trabalho, ou é por competência. Por exemplo, hoje quero os mais competentes de um lado e os menos competentes do outro, noutros dias quero o mais competente a ajudar o intermédio e a ajudar o iniciante no exercício que estamos para fazer; [EP02];

“[ainda] estamos agarrados ao século 15 e no século 15 era como era.(...) Vai demorar muito tempo [a virmos a conhecer o 25 de Abril, curricularmente falando] (...). A Educação Física já o faz, pelo menos a maior parte dos professores com quem eu trabalho(...) a Educação Física, dada a organização, e falando um pouco também na autonomia e na flexibilidade curricular presentes, nós podemos fazer natação ou podemos não fazer, podemos fazer ténis ou badminton, ou seja, várias propostas de trabalho, nós temos essa possibilidade, adequar o currículo, em função da turma, que temos...” [EP02];

“(Falamos do famoso 54, subsidiado pelo 55 e não resumindo o aluno a esse número legislativo) (...) eu tive um colega meu, que ia categorizando e nominando os alunos de acordo com os artigos que iam sendo publicados, mas quase sempre vinculando o aluno a um artigo já desactualizado. Por exemplo, já estávamos no post- 54, 55/2018 e ele ainda falava do aluno como o 319/91, Estamos no 54 e ele ainda no 319 (risos), e acontece ainda muito. Muitos professores estão lá atrás, ainda. É importante saber que os normativos foram evoluindo em função daquilo que é ou, supostamente, é a evolução das mentalidades, mas permanecemos atrasados em relação ao resto do mundo e seguíamos ainda o 319/91 ou o 3/2008 e o 54/2018 veio permitir que aquilo que eram as “caixinhas” ou o ensino para as pessoas deficientes ou as pessoas menos capacitadas, passou a ser para todos, desde o menino que não se consegue sentar, porque é nervoso, até à deficiência mais profunda. Mas nós, o corpo docente, ainda não atingimos isso” [EP02];

“(...)continuamos ainda a percepcionar a Educação Especial única e exclusivamente como a Educação Inclusiva. Quando refiro isso é para dizer que a evolução, o assimilar das mudanças dentro da Educação Especial e da Educação Inclusiva não está ainda tão bem definida pelos professores ou porque os professores a desconhecem, porque este professor, meu colega, em 2020 filia-se a uma legislação de 1991 ainda. A de 2008 tinha-lhe passado ao lado, portanto ainda estava no outro, porque se referia a esse artigo (de 1991)” [EP02];

“(…) o Professor de Educação Inclusiva, a Inclusiva Especial, e os professores, que estão no Conselho de Turma, a maioria das vezes, desconhecem até a situação, não existe colaboração. Porque o Professor de Educação Inclusiva é aquele que está ali, que não pode votar ou se pronunciar numa proposta que seja, no final do ano não tem direito a voto. E, portanto, está ali, para explicar um conjunto de medidas, que muitas das vezes não são dialogadas com e entre os professores” [EP02];

“Cada vez menos ou cada vez mais, eles têm a capacidade de argumentação e de reflexão menor, e metralhados com informação que já têm e, muitas vezes, aquelas com se identificam, lógico que entramos nos extremismos e nos fundamentalismos, sem eles mesmos saberem do que é que estão a falar. São situações que, com algum risco, com algum atrevimento, da minha parte dentro daquilo que me apercebo, tentam ser geridas” [EP02];

“(Relativamente a expressões e/ou linguagem excludente) muitas das vezes, assumo um posicionamento *a posteriori*, ou seja, mais tarde, se não verificar constrangimento imediato da parte agredida (...) porque, como digo, hoje em dia, e a experiência que eu tive nos últimos 3 anos, a capacidade de argumentação dos alunos é muito forte, quando têm uma ideia, mas muitas das vezes, só é a deles e o bom-senso ou o ouvir o outro não funciona” [EP02] (i.e. **desconstruir pessoalmente**);

“(técnicas ou estratégias adoptadas para poder minimizar ou (des)construir (pre)conceitos e mesmo estas estereotípias de expectativa de género, e uma vez mais o bullying LGBTQIA+fóbico, aqui neste AE específico) E tem que se resolver em equipa, porque ou o problema é na minha aula, o problema é comigo, ou o problema é transversal e, como transversal que é, tem que ser minado através de uma equipa pluridisciplinar. E aqui, neste contexto, está também o trabalho de supervisão, num nível mais inferior, porque há vários, da e pela parte do Director de Turma. O Director de Turma, que coordena uma equipa tem que ter essa percepção e tem que, e muitas das vezes não deve, se aperceber de um bocadinho, não deve deixar de procurar os colegas, porque há colegas que, por vezes não partilham, porque consideram a situação uma “gota de água”, agora o facto é que uma “gota de água em cada disciplina já enche o copo e, portanto, já merece uma intervenção colectiva” [EP02];

“(o exercício SvP, pode ser melhorado, ressignificado, (re)estruturado, aprimorado, trabalhado, ou as práticas supervisivas dos docentes aplicadas nos AEs) Reforço, primeiramente, com as equipas multidisciplinares, que com várias sensibilidades para e com tempo e,

não falo em competência, mas predisposição para o fazer, o que muitas das vezes não se verifica (...), para quem levar créditos horários a sério, não é absolutamente nada. Um, temos que ter sensibilidade para perceber as situações; dois, no que diz respeito à supervisão, uma equipa pluridisciplinar, de várias áreas; e 3, com tempo, e vocação e motivação para acompanhar, porque é fácil criticar a supervisão que se faz, nomeadamente na Avaliação do Desempenho de Docentes (ADD), agora é assim, também, um conhecimento de 2 horas para avaliar num mês ou 15 dias não sei quantos docentes, também, lá está, o que interessa é o produto, o processo não está considerado” [EP02];

“Nós temos não é uma supervisão, nós temos umas linhas orientadoras, que vêm da literatura, escrita e criada e fundamentada noutra literatura, noutras experiências de outros países, mas a maior parte das vezes produzida por pessoas, que não estão directamente ligadas ao ensino. Portanto, eventualmente, se essas equipas que constituem esses normativos, que constituem essas linhas orientadoras, fossem também constituídas por professores de diversas áreas e por professores que estivessem no terreno, o de ir buscar experiência com a população e com quem trabalha com a população, onde vamos aplicar essas linhas orientadoras, talvez a supervisão, o fazer superviso fosse muito mais produtivo” [EP02];

“(…) [a SvP] precisa de mais tempo para o fazer e o fazer-se e se tivesse mais tempo para o fazer, fazê-lo mais continuamente e com mais conhecimento de causa. Muitas das vezes também há falta de conhecimento de causa; [EP02];

“(supervisivamente, continuamos a numerificar as pessoas, a numerificar os alunos, a numerificar os docentes, a numerificar os seres humanos), sim, é isso (...) em termos de questões que estão alicerçadas e estão na estrutura há anos, quando há situações novas, como aquela que nós estamos aqui a falar, ou recentes. Não são novas, mas são recentes. Se já é difícil andar neste caminho, então, sair um bocadinho à berma, sair um bocadinho até ao lado, então torna-se ainda mais difícil. (...) temos a casa desarrumada, portanto, não podemos pensar no jardim. Primeiro vamos à casa e, depois sim, vamos arrumar o jardim” [EP02];

“O 54 está bem feito. (...) À moda portuguesa há ali janelas muito amplas, para nós interpretarmos o que se pode fazer a partir dali, agora, quando estamos numa orientação economicista, em que se corta recursos, não se dá recursos, e também lá está, as pessoas agarradas ao que fizeram antigamente e não dispostas e disponíveis para ler o que o 54 oferece, o 54 é difícil de aplicar” [EP02];

| | |
|--|--|
| | <p>“(…) O 54, em termos práticos, ainda não entrou em mais de metade da realidade dos docentes. (...) mais de metade dos docentes, trabalha de forma igual com todos os alunos e, para mais de metade dos docentes, os alunos são todos “normais”, quer a nível cognitivo, quer a nível psico-social, quer a nível de orientatividade sexual, quer a nível de tudo e mais alguma coisa. São (...) todos iguais, é a ficha de trabalho, que dá para todos. É o teste que é igual para todos, é a grelha e a aplicação dos critérios de avaliação, que são iguais para todos” [EP02];</p> <p>“(…) é [um ensino] a caixas fechadas, a linhas mais fortes, linhas de produto ou necessidade de produto mais fortes do que propriamente a pensarmos no e do processo” [EP02]; (obsotetização/obsolescência do docente)</p> <p>“(…) nós já estamos na fase, excepto o radicalismo, em que se critica, se expõe, se ofende a pessoa “diferente” e isto aplica-se à pessoa portadora de deficiência, à religião, aplica-se a tudo. A maior parte das pessoas, excepto, os radicais, opta por um nim, por um ali no meio, um não assunto, que enquanto não for necessário abordar, avançamos” [EP02];</p> <p>“(…) Enquanto andar e estiver ali no silêncio. Nós, efectivamente, já estamos a ver, mas só e apenas com 45% de ângulo de visão e, só mesmo, quando as situações, visivelmente, surgem é, que muitas das vezes, se actua, e às vezes para a pessoa em causa verificamos que está estamos numa fase de desconforto, já estamos numa fase avançada em termos do que devia ter sido o apoio anterior” [EP02];</p> <p>“(o foco da inclusão é, essencial e primeiramente, numérico), infelizmente a realidade é essa(...) estamos concentrados no resultado académico, (...) os recursos são canalizados todos nesse sentido” [EP02];</p> <p>“Eu só protejo, quando considero que é necessário proteger a integridade humana do aluno. Quando não é necessário proteger, eu trato-os de igual forma; [EP02];</p> <p>“(…) Aqui neste AE específico é o estudo, é o trabalho, uma ou outra actividade de desporto escolar e um bocadinho de música e teatro, mas isso já são casos muito pontualizados e procurados individualmente, aqui é o temos que ter. A escola de onde eu venho oferece cursos de teatro profissionais, curso de jazz profissional, conservatório, curso de desporto, curso de cozinha, curso de informática” [EP02];</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“Reflexões, não. Situações concretas de tarefa, de momentos de lançar temas para reflectir não. E não, porque lá está, criticamos a estrutura, mas temos de andar nela e com ela” [EP02];</p> <p>“(…) nós Portugal, começamos agora a descobrir uma realidade que já existe noutros países há muito tempo, mas também, lá está, os programas são fechados, os nossos autores escreveram assim e, portanto, tem que ser assim. De todo, se houver literatura de referência e que interesse, as disciplinas irão sim integrá-lo, ou seja, será certamente integrado...ainda estamos no Luís de Camões, portanto, até chegarmos ao século 21, ainda vamos demorar um bocadinho!” [EP02]</p> <p>“(…), nós estamos a centrar a nossa entrevista na escola, e é como digo, mas nós ainda estamos no século XV, ainda estamos em Luís de Camões. Portanto, se a escola tem que mudar antes e a escola é uma das células da sociedade, a outra célula da sociedade, que é a família, também tem que mudar” [EP02];</p> <p>“Tem que se começar a acompanhar as mudanças e a actualizar o contexto. Na última entrevista que tivemos, eu disse que estive numa escola os últimos três anos, que tinha Cursos de Artes, tinha Cursos de Música e dentro da cidade, portanto, jovens mais actualizados <i>a priori</i>, jovens mais noutras ondas. E, essa escola obrigou o abre ou abre mais os sentidos do que, por exemplo, aqui neste AE (...) São vivências, são aspectos que ajudam a mudar. Portanto, da mesma forma que essas escolas permitem as realidades diferentes e ou acompanhamos ou não acompanhamos, também a parte da Cidadania e a construção dos conteúdos, a construção das abordagens também tem de ir nesse sentido” [EP02];</p> <p>“(…) a Cidadania e os conteúdos têm que evoluir e o extremismo não ajuda a nada” [EP02];</p> <p>“Alguém tem de o fazer (ensinar Saúde e Sexualidades), (...) porque os pais, 99% acredito que não o façam” (EP02);</p> <p>“(…) a partilha da informação é o essencial(...). É como na abordagem de estupefacientes, quer dizer, o ideal seria experimentarem todos, que é para dizer se gostam, ou se não gostam e se continuavam. Agora, é assim, tem que se transmitir informação (...) deve-se falar de tudo, para perceberem os vários caminhos, para que estejam informados e que possam tomar as suas decisões em consciência” [EP02];</p> <p>“Não, não. Acho que não há. Daquilo que eu observo, não (verifico contextos em que a escola, o agrupamento, promova divulgação, dinamização e consciencialização da diversidade (por exemplo,</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>palestras, workshops, peças de teatro, ...)... (aqui) há um bocado não ligar ao género, mas são mensagens muito ténues [EP02];</p> <p>“(…) nas aulas, tentemos abordar isso [a inclusividade LGBTQIA+], eu pelo menos falo por mim, enquanto Directora de Turma e, enquanto, Professora de Português, porque o Português é uma área, que é transversal e a Educação Literária predispõe-se e predispõe-nos a que possamos tratar várias temáticas inter-relacionadas com a Cidadania, com os valores democráticos e éticos, (...) e, eu procuro sempre, abordar essas temáticas, para abrir também as mentes dos miúdos, porque eu acho que há aqui mentes muito tacanhas” [EP03];</p> <p>“Pela parte dos docentes, não tenho noção, mas por parte dos alunos, considero que sim (que existe o medo de “ser homossexualizado) (..) os miúdos “gozam” muito, mas é no geral, “gozam” com qualquer temática, não tem só a ver com a orientação sexual [EP03];</p> <p>“(…) acho que mesmo, relativamente, à altura em que eu era estudante, e isto foi cá neste AE, relativamente à época em que eu era estudante, neste momento, as mentes dos miúdos, actualmente, estão mais fechadas e mais homofóbicas, de uma maneira, geral, e mesmo, em relação, à discriminação, de género e outras, estão mais tacanhas do que, na altura em que eu estava a estudar. Era diferente, também, mas mesmo assim, acho que se já se evoluiu um bocadinho q que agora estão-se a regredir, novamente. É a sensação que eu tenho, quando falo com os miúdos. E, os 30 anos de experiência que tenho, dizem-me que os miúdos, mais os rapazes, sinceramente, de uma maneira geral, estão, em termos de mentalidade, a regredir. Lá está, uma vez mais é a minha perspectiva, porque estão a ficar mais machistas e mais homofóbicos” [EP03];</p> <p>“A masculinidade tóxica é uma realidade (neste AE)” [EP03];</p> <p>“(…) há já algum tempo se falou que as casas de banho não deveriam ter género, deveriam ser unissexo, qualquer coisa assim, por causa da Cidadania também, as questões da aceitação, enfim, quando tratamos desses assuntos na escola há pais, que se assustam” [EP03];</p> <p>“(os EEs) dizem mesmo “Eu falo e ensino em casa e falo se o quiser” [EP03];</p> <p>“E, não é só isso. Acham que o facto de estarmos a falar desses assuntos na aula, ou na aula de Cidadania, que estamos a incutir às crianças, que elas têm que ser homossexuais ou que elas têm que ser trans, ou whatever, e que nós, docentes, é que estamos a incutir isso aos meninos, e que eles agora já não podem ser heterossexuais (retórica da “ideologia de género”). Há pais que dizem isto, que a escola está a ensinar, que a</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>escola está a doutrinar sexualmente. Eu não consigo perceber, porque há pessoas, há pais, que até têm cursos superiores” [EP03];</p> <p>“(…) isto revolta-me, porque eu tento que explicar, que não é assim que funciona, e tento explicar que toda a gente deve conviver com toda a gente em harmonia e não julgar. É isso, que eu tento explicar, mas eles não entendem isso, eles dizem que a escola está a obrigar as pessoas a ser homossexuais. E dizem que, uma criança que não seja, quase que é discriminada por não ser homossexual. E isso é completamente ridículo. Não tem fundamentação alguma” (retórica ideológica da “ideologia de género”) [EP03];</p> <p>“(a esmagadora maioria dos pais, associa a disciplina de Cidadania como o estar a ser homossexualizado ou lesbianada ou transexualizada) a homossexualizar a “família de bem”, digamos... homossexualizar os valores sacratíssimos “Deus. Pátria. Família” [EP03];</p> <p>“(…) aqui eu noto que há muita crítica. Muita crítica mesmo (ou seja, há este Deus, Pátria e Família ainda cultuado neste AE e nesta região centro especificada) [EP03];</p> <p>“(…) os próprios professores também têm que estar mentalmente em modo desconstructor, usando a sua expressão. Eles próprios também têm que ter a mente receptiva, disponível e dialógica - e, digo isto, porque há muitos professores que, infelizmente, há muitos professores ainda que não têm ou que têm a mentalidade no século passado” [EP03];</p> <p>“(…) acho que através desses programas e projectos apresentados no início do ano, talvez, mas também há o reverso, ainda assim acho também que há bastantes resistências” [EP03];</p> <p>“(n)este Agrupamento, para consciencializar sobre a e para a inclusão de pessoas não normativas, falo de inclusão de pessoas, pessoas transgénero, pessoas intersexuais, pessoas não binárias, pessoas de orientação sexual não (hetero)normativizada) Principalmente, falta abrir a mente dos alunos, abrir a mente das pessoas, sim, falta, porque elas têm uma mente muito fechada. As pessoas estão muito <i>closed-minded</i>. E há determinados grupos tóxicos e, depois, parece que os outros ficam contagiados” [EP03];</p> <p>“Em termos de sala de aula (...), eu aproveito sempre, seja sobre essa questão, seja sobre outra, que eu considero ou considere que está encoberta ou subentendida. Eu chamo a atenção para a mesma e tento trazer até um vídeo, para falar, para explicar e para pensarmos sobre a situação, ou até mesmo um texto, porque, como lhe disse, nós</p> |
|--|--|

trabalhamos outro tipo de textos para além da Educação Literária, principalmente, questões da actualidade” [EP03];

“(os alunos) utilizam (o termo) “gay” depreciativamente, entre amigos, ou mesmo, “paneleiro”, (...) Mas mesmo entre amigos. É como quisessem chamar o outro de “burro” ou “parvo” ou outro termo qualquer, às vezes acontece, obviamente. (...) (associam o termo “gay” a algo “sujo”, execrável) (...) mesmo a algo mais “maricado”, por exemplo, com a conotação de mais feminino, porque também associam o termo a “medroso” ou mesmo “covarde”, “frágil” ”[EP03];

“há diferença entre o 54/2018 teórico e o 54 aplicado na prática, o 54 subsidiado pelo 55. (...)É quase impossível nós, em termos de sala de aula, aplicarmos, *ad litteram*, tudo o que lá está. Se nós formos a ajustar-nos a cada um dos alunos, individualmente, como lá está escrito, evidentemente há dificuldades. Dou-lhe o meu exemplo, eu tenho 5 turmas, sou DT e tenho 27 alunos em 2 turmas do 10.º, 18 na outra turma do 10.º e mais 23 nas 2 turmas do 9.º ano. Cada um destes alunos tem a sua especificidade, cada um destes alunos tem as suas características personalizadas, as suas singularidades, heterogeneidades, etc, que é um facto. Eu, nesta altura do campeonato, até já os conheço mais ou menos, porque no Português do 9.º tenho 5 horas de aulas com eles e no 10.º ano tenho 4 horas/semanais. No início do ano, eu não os conhecia de lado nenhum. Ainda que eu faça um teste diagnóstico, não é num teste diagnóstico que eu consigo perceber, compreender e perceber as características de cada aluno. A minha pergunta é esta: Como é que eu, depois, em sala de aula, me posso ajustar a cada um dos alunos? Eu, efectivamente, tento incluí-los todos, isso eu tento, mas não é fácil, compreende. (...) depois, tem também toda uma comunidade escolar atrás, eu falo dos EE, há toda uma carga subjacente(...) até várias religiões diferentes, também, se formos por aí (...). E não contabilizei os alunos com Necessidades Educativas Especiais, como antigamente se chamava, as ex-NEEs, agora são alunos da Educação Especial” **(hipermassificação científica de aprendentes/alunos, que torna a personalização teórica uma utopia)** [EP03];

“(...) há muito a política que eles têm que estar na sala de aula, para estarem integrados na turma e não se sentirem excluídos. Essa situação também não é muito fácil de gerir, por que, por exemplo, ainda que tenhamos na sala de aula uma colega da Educação Especial com 1 aluno, o que já me aconteceu. O que é que acontece? A colega da Educação Especial está com o aluno a trabalhar, mas nós temos mais uma série deles, e enquanto eu estou a falar para os outros, a colega está a falar para o aluno. **(hipertrofia de alunos)**. E, então há ali uma

confusão de sons, às vezes, porque há os outros alunos também e eles os 2 estão a falar e, ao estarem a falar, estão a “incomodar”, e depois os outros alunos não ouvem. É confuso e é complicado e não é assim tão simples como, às vezes, está no papel. É que no papel é tudo muito bonito, são só “ideias brilhantes”, mas, depois, na prática, as coisas são completamente diferentes. É impossível colocar a teórica do papel na prática da realidade” **(a pluralidade de vozes em contextos divorciados e assíncronos/vozes plurívocas não comungantes/plurivocalidade inclusiva divorciada no econtexto)** [EP03];

“às vezes, nós temos que desconstruir determinadas ideias preconcebidas e não é fácil, acredite. Eu aviso sempre, nesta questão, que se estiver a ofender alguém que depois, por favor, venha falar comigo. Houve um aluno, que me disse que a religião dele não lhe permitia já não me recordo o quê, e depois no final falámos. Eu, depois, mostrei-lhe a perspectiva, que estava a tentar explicar e perguntei-lhe “Então e a tua religião não te permite falar disto, desta forma?” E ele, apenas me respondeu “Ah! Sim. Não tinha a ver com isso. Eu estava a perceber de outra maneira”. E eu “Pronto! Então, não há problema”. Por isso é que nós temos que conversar” [EP03];

“A ideia que eu tenho da Sv é que alguém vai lá estar, enquanto mero observador, e depois para discutir práticas para melhorar e evoluir. Não sei de que forma é que isso possa ajudar, sinceramente. Jorge, isso é muito subjectivo, porque depende das pessoas, depende do avaliador, depende da pessoa que está a avaliar e/ou a supervisionar e da pessoa supervisionada. Depende. Pode funcionar ou não. Eu, por acaso, fiz uma formação há uns anos relacionada com a Supervisão como melhoradora e transformadora de práticas (...). Fiz essa formação, sim, e foi interessante, porque para já eu tinha uma relação bastante aberta com a colega e trabalhávamos já juntas e isso ajudou, porque nós dávamo-nos bem e estávamos à vontade uma com a outra, portanto nós não alterámos nada na nossa prática. (...). Agora, há colegas muito resistentes a isso e que não gostam. E também acho que há colegas que, quando sentem que estão a ser observados, mudam a postura em aula e mudam a sua maneira de estar, portanto, por aí não vai funcionar. E, nesse sentido de postura de “rato de laboratório” não irá funcionar nunca. Eventualmente, dentro de determinados moldes, acredito que poderá ajudar, sim” [EP03];

“(…), vou, precisamente, pegar por aí, no sentido LGBTQ...Eu acho que, de certa forma, os programas estão desfasados, relativamente à actualidade” (EP03);

“(referências e modelos referenciais e identificativos LGBTQIA+ não waltdisneyzados, vamos dizer assim, por exemplo, 2 príncipes, 2as princesas) Seria extremamente interessante, mas eu também acredito que houvesse uma revolução a nível parental. Alguns pais, para não dizer muitos, provavelmente atacariam, mas eu acho, que seria muito interessante, sim. (Cognomino esses pais como “Velhos do Restelo” que afirmariam que) nós estávamos mesmo a condicionar e a doutrinar a mente das crianças e a direccioná-las para a homossexualização universal” [EP03];

(Se houvesse a possibilidade, e isto falando sempre supervisivamente e na prática, ou seja, de colaborar, cooperar, dialogar, interagir temáticas e/ou autores LGBTQIA+, por exemplo, se houvesse possibilidade de trazer a literatura de Sodoma para este Agrupamento, especificamente) a mim não me choca absolutamente nada (...) capaz é de chocar os pais” [EP03];

“(…) a Literatura é importante, porque nos ajuda a percebermo-nos a nós próprios, muitas das vezes. Porque, muitas vezes, há noções que nós temos e situações que nós pensamos, que nós achamos que só nós é que achamos, amamos e sentimos daquela forma, achamos que somos “anormais” e incompreendidos e sentimo-nos, se calhar, isolados e abandonados no nosso próprio mundo e que mais ninguém é assim. E, muitas vezes, estamos a ler um poema ou o excerto de um romance e, de repente há uma identificação, “É mesmo isto. Eu sinto-me assim. Eu já me senti assim”. E é importante descobrir isso. E os miúdos, muitas vezes, têm também essa percepção (...) se realmente, essa literatura (a de Sodoma e outras), que me está a dizer e que eu não conheço, honestamente, se permitir que os alunos tenham esse click, eu defendo que sim, que se dialogue com ela” [EP03];

“(…) Isso que me fala (da expectativa de género, de tudo aquilo que é expectado daquele hipotético “macho alfa”, que ainda não nasceu e já tem um organograma e uma calendarização de género) nós tematizamos muito dentro da sala de aula, isso nós trabalhamos bastante. E estou a falar de mim e das minhas aulas. Eu abordo bastante isso na aula e tento desconstruir isso tudo e que os rapazes não têm que ser, obrigatoriamente, futebolistas ou gostar de carros. Eu questiono-os mesmo. Pergunto como é que eles vêem isso” [EP03];

“(…) Generalizar nunca é saudável. Eu continuo a achar que, de uma maneira geral, e estou a falar de uma maneira geral, as raparigas são mais abertas a dialogar com este tipo de temáticas, por assim dizer. Não sei se é por já termos muitos séculos de discriminação nos genes, também” [EP03];

| | |
|--|--|
| | <p>“(…) acho que, principalmente, vem de casa, acho que também está relacionado com a educação em casa e está relacionado com a perspectiva dos pais e com a abertura dos pais em casa. Isto é a minha opinião e vale o que vale. E, neste aspecto, eu acho que, por mais que a escola lute, e acho que o deve fazer e bem, mas se em casa nós temos ali pais com uma mentalidade tacanha e retrógrada, é muito difícil nós conseguirmos remar e lutar contra a maré. Mas devemos e vamos continuar a lutar, eu não estou a dizer que vamos cruzar os braços. Nada disso. Estou, sim, a dizer que é mais difícil. E é mais difícil, mas entenda-se, não é impossível” [EP03];</p> <p>“(…) eu acho que isso que me diz é fundamental e necessário (Jorge: Considera, então, que os supervisores, os próprios docentes, se possível, deveriam – isto o “dever de ou que” é sempre perigoso – poderiam tentar incluir literatura especificamente LGBTQIA+ no currículo. Ou seja, se houvesse a possibilidade de o supervisor, pedindo opinião e feedback a colegas, observando, vendo, ouvindo, escutando, falando com toda a comunidade escolar, convidando todos a participar activamente neste processo inclusivo, para a desconstrução do Síndrome da Cinderela, por exemplo?) (….) nunca tinha reflectido sobre essa perspectiva, que me apresenta” [EP03];</p> <p>“Considero que [esse tipo de literatura (a dos contos populares) e a própria Walt Disney é uma forma de bullying. Estão a injectar na nossa mente uma utopia como o “felizes para sempre”. Ou seja, está a fazer, indirectamente, o que o Estado Novo fazia directamente” [EP03];</p> <p>“Mesmo a Branca de Neve, que a pele era branca, branca, branca, imaculada como a neve, que era o estereótipo de beleza da época, a brancura como sinónimo de imácua(...) Quanto mais sofrer, mais depois é recompensada” [EP03];</p> <p>“(…) eu verifico é que a maior parte das pessoas não tem essa percepção e nem essa noção desse culto ao sofrimento da bela, branca e imaculada, assim como eu também não tinha. Para mim, era algo extremamente inocente e belo”[EP03];</p> <p>“(…) “Um número significativo de alunos rapazes ainda tem, sim, esse <i>modus pensandi</i> (o famoso “quando mais namoradas eu tiver, maior é a percentualidade da minha masculinidade”, ou seja, “a quantidade de “fêmeas comidas” vai quantificar a minha masculinidade”, na óptica dos alunos (...), ou seja, há um <i>modus operandi</i> quantificador de testosterona.) É verdade. Já reparei, inclusive, que aqui há um retrocesso assustador e essa mentalidade continua activa, participativa na escola. É o que já disse, anteriormente, eu noto que, de há alguns anos para cá há um retrocesso nas mentalidades dos rapazes,</p> |
|--|--|

relativamente a essa situação. Um retrocesso assustador. Houve aí um período, uma fase, em que houve uma evolução, sim, mas agora considero que há um retrocesso” [EP03];

“(…) (houve um BOOM involutivo, retrocessor, retrógrado) (…) nas redes sociais dizem que uma mulher que tem namorado não pode sair à noite, [o que] já diz e justifica muita coisa. Basta ouvir o “famoso” Numeiro, agora processado pela CIG (…)” (EP03);

“(Considera, assim, neste momento, que a Educação está na tutela dos hoje tiktokers, youtubers, opinion makers, redpills, incles, tradewomen, os coaches com todas as suas constelações de *fast foods*, muito mais do que tutorada pela própria Escola instituição e pelos EEs)(…) É uma realidade, infelizmente. É que os pais não controlam, neste momento, e nem conseguem controlar, e é mais fácil ter os filhos silenciados e invisibilizados no PC ou sei lá onde, e sabe lá a fazer o quê, mas a esmagadora maioria não tem qualquer controle.... e nem se preocupa, sejamos honestos” [EP03];

“(…) [a leccionação das sexualidades] acontece em Biologia, penso. O que eu já ouvi é que alguns colegas docentes dizem-me que não se sentem à vontade a falar do tema. É um facto. Falo de sexualidade, independentemente dos sub-temas que haja, que não se sentem à vontade. E dizem-no directamente que não se sentem à vontade, para falar disso na aula. Por isso, temos especialistas como enfermeiras e outros. Eu, pessoalmente, sinto-me à vontade para falar e, como DT e Professora de Português, como já lhe disse, sempre que emerge ou vem a propósito, é falado” [EP03];

“(poesia trovadoresca homossexual) obviamente que não. (...) era conflito directo com os EEs” (EP03);

“(…) no 11.º ou no 10º, já não me recordo, eu tive uma Professora de Português, que era a Professora X, que era extraordinária. E ela despertou em mim essa questão da injustiça de género, da subalternização das mulheres, que ela própria vivenciou durante a Ditadura Salazarista. Outro exemplo, também existem muitos webinars, úteis, construtivos e consciencializadores da importância destas questões” (EP03);

“Não tenho percepção real alguma sobre a existência (neste AE) do que quer que seja relacionado com a temática que o traz aqui (por exemplo, acções de formação ou outros para consciencializar sobre a diversidade, particularizada na inclusividade LGBTQIA+ (webinários, peças de teatro, leituras, workshoops, exposições, etc, etc, etc)” [EP03];

| | |
|--|--|
| | <p>“(Inclusividade LGBTQIA+, através de dinâmicas de SvP não tão avaliativas, mas mais colabora(coopera)tivas e integrativas, neste AE) Absolutamente nada. (...) não vejo muita abertura, mesmo nos colegas, para falarmos da temática. Não vejo, não ouço, não escuto, nada. (...) aqui não vejo, honestamente. Um ou outro colega, eventualmente, mas, de uma maneira geral, definitivamente não. É uma “não questão”, utilizando uma expressão, que já utilizou” [EP03];</p> <p>“Honestamente sim. (Percepciono, relativamente a essa questão, que os meus colegas docentes têm medo de ser homossexualizados) Honestamente, sim. Há esse medo, na minha opinião.” [EP03];</p> <p>“(...) também os questiono “A orientação sexual de um professor faz com que ele seja um profissional diferente? O que é que isso implica ou interfere na vossa vida? Interfere convosco um médico ou um enfermeiro, ou mesmo, um auxiliar operacional ser homossexual e ter uma orientação sexual diferente da vossa? Se sim, expliquem-me?”. Isso não interfere em nada. Somos pessoas. Somos seres humanos todos diferentes. E felizmente” [E05];</p> <p>“(Coloca-se uma expectativa como verdade absoluta e imutável, que aquela pessoa, aquela criança, uma expectativa ainda antes do próprio nascimento, qualificada por cores, há ainda antes do nascimento uma meninificação ou uma rapazificação, ou seja, o feto, ou é meninificado, ou é meninificada, socialmente, após o conhecimento do sexo biológico, e até mesmo antes. É logo automaticamente) (...). E é mesmo isso que nós, eu por mim falo, tentamos, desconstruir” [EP03];</p> <p>“(...) e nós enquanto sociedade, e por exemplo eu, embora eu pense desta forma e sou uma mente aberta, eu, às vezes dou por mim a usar expressões excludentes, por isso estava a falar dos webinars, mesmo na questão do racismo ou outras, eu dou por mim a utilizar expressões, inconscientemente, sem intencionalidade discriminatória absolutamente alguma, que eu considero que podem ser ofensivas. E o por quê? Porque, eu entretanto já estive a ver vários webinars, que já passei, inclusive, nas aulas, reflecto e consciencializo-me sobre estas situações” [EP03];</p> <p>((...) és mesmo um judeu (...) e muitas outras (como “mercado negro, magia negra, lista negra, ovelha negra”, “cor do pecado”, a cor negra, “a coisa está preta”, “humor negro”, “inveja branca”, “serviço para pretos”, “isso é trabalho de mulher”, “opção sexual é com cada um”, “o vestir as calças lá em casa”, “o homem da relação”, etc, etc, etc (são expressões) que eu tento explicar aos alunos e desmistificar tudo isso” [EP03];</p> |
|--|--|

“(…) se formos a ver, aquelas músicas sul-americanas, principalmente, as brasileiras e as colombianas, que eles agora adoram e onde “há os rabos a abanar” e muito mais - não estou a questionar nada, cada um abana o que quer -, mas as letras são mortalmente misóginas. Não faz sentido. E eles não questionam. As próprias mulheres, as meninas, não questionam. Eu, hoje, acho que eles não têm completamente noção daquilo que estão a ouvir ou a dizer. Eu já tentei levá-los a questionar “Mas vocês têm noção do que é que estão a cantar?”. Não há feedback, não há reacção. Não consigo, admito. E, ainda levo com um “oh professora, isto é só música”. Eu penso que eles têm bastante, não alguma, dificuldade, em percepcionar o que estão a ouvir, cantar e mesmo a dizer” [EP03];

“(…) acho que estão assustadoramente dormentes, é facto. E, depois, eles já começam a ser injectados com isso desde muito pequenos. A maioria só tem como referência o tiktok desde crianças e aquilo já os doutrinou completamente” [EP03];

“(Honestamente, não sei se o exercício SvP, neste Agrupamento, pode fazer uma desconstrução deste *modus pensandi*, pode desconstruir o *modus vivendi* destas situações). Eu percepcionei este ano, que o Agrupamento tem muitas pessoas novas, porque houve muitas pessoas a ir embora. E, pode ser que sim, não descarto, são pessoas novas e mentalidades novas. É sempre uma questão de se experimentar, ver, ouvir, escutar e reflectir sobre... Honestamente, não sei. (...) Eu gosto de fazer experiências, para ver se funciona. Se funcionar óptimo. Se não funcionar, podemos e vamos experimentar de outra forma”[EP03];

“(…) há um webinar muito interessante sobre esse tema [expressões de género, expressões excludentes e as reflexões sobre as mesmas), promovido pela DGE. E, foi aí, que eu fiquei alertada, para algumas das expressões, que eu uso também, sem intencionalidade secundária alguma” [EP03];

“(…) É muito, muito difícil explicar a um aluno (concepções como trans e cisgenderidade, só a título de exemplo). É extremamente difícil explicar que um transgénero não é o mesmo que um homossexual ou mesmo um travesti” [EP03];

“por exemplo, o salto alto como sinonímia e identificador social de masculinidade, não feminidade, ou seja, quanto maior era o salto, maior a percentagem de testosterona e, extensivamente, masculinidade) (...) É uma questão cultural e que deve sempre ser contextualizada. Lembrar que tivemos 285 anos de Inquisição em Portugal, só extinta em 1821, e 48 anos de ditadura, onde o Cristianismo foi sempre o ditador primeiro. Havia um tipo de modelo educacional, que nem a Ilha dos Amores

| | |
|--|---|
| | <p>podia ser leccionada. Mas também já foi excomungada do programa outra vez. Aparece e desaparece discretamente, sem ser percebida. Até aí, temos ninfas atrás dos nautas, não aparece nenhum ninfo... se tivéssemos uma maior open-mind, como na Holanda, por exemplo, as coisas seriam certamente diferentes” [EP03];</p> <p>“Uma pessoa, na minha opinião, aprende às vezes mais a ver, do que propriamente com as pessoas a falarem. Mesmo nós, em casa, eu acho que nós aprendemos mais com as atitudes dos pais ou whatever, do que com aquilo que eles nos dizem, acredito (...) o ver à volta, o ver em sociedade, o ver as pessoas na prática” [EP03];</p> <p>“(...) Se nós aceitamos, tanto aceitamos uns, como aceitamos os outros.” Ele, ainda insistiu “Por que eu acho que eles fazem muito espalhato e querem dar muito nas vistas”. E eu, “Mas querem dar nas vistas, em que sentido? Têm necessidade e direito a ser aceites e ter a visibilidade que têm os casais heteronormativos. É, unicamente, nesse sentido. Visibilidade igualitária” [EP03];</p> <p>“(...) se as situações começassem a ser mais abertas e dialogadas, eu penso que a interação com estas situações seria diferente” [EP03];</p> <p>“Aqui (neste AE), nunca vi nenhum casal homossexual descontraído e nem sem ser descontraído, nunca vi mesmo. Não. Nada” [EP03];</p> <p>“(...) acredito que a probabilidade de invisibilidade [LGBTQIA+, neste AE] é grande” [EP03];</p> <p>“O que eu verifico, focando na questão da prática pedagógica supervisiva, é que estamos perante um cenário mais de tolerância do que, propriamente, de aceitação. Aceitar é difícil, as pessoas toleram, desde que seja invisivelmente. E, principalmente, se não fôr na família. Se fôr nos outros, aí o comportamento modifica e muito”; [EP03];</p> <p>“Não, isso não. Posso dizer expressamente que não.(Considero que as práticas docentes supervisivas, direccionadas para a inclusão, paraticularizada na população LGBTQIA+, como a colaboração, o ver com olhos de ver, o ouvir o outro com os ouvidos bem abertos, o feedback orientativo e sensibilazativo inter pares, a formação ou ressignificação docentes actualizadas estão presente neste Agrupamento específico ou o exercício da SvP <i>inter pares</i>, é meramente, teórico. [EP04];</p> <p>“(...) considero que toda a gente está muito aberta a estes temas (...), há uma dimensão dialógica bastante significativa entre professores e alunos e, por extensão, entre toda a comunidade escolar” [E06];</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>“(…) nós, docentes, já somos tão abertos com eles (os alunos), que considero como estratégia o “deixá-los mais à vontade”, o falar com eles, pelo menos no meu caso, estou a falar do meu caso. E eu já estou tão à vontade com eles e eles comigo, e eu o mesmo com os próprios colegas docentes, que eles dizem tudo eu falo com eles, como estou neste momento, abertamente, portanto estratégias específicas não vejo a necessidade, porque realmente eu já as utilizo” [EP04];</p> <p>“No Agrupamento, os docentes, principalmente os docentes, têm consciência dessa realidade (consciência que a Educação Especial é, hoje, uma ramificação, uma extensão da Educação Inclusiva e não, obrigatoriamente, sinónimo exclusivo da mesma)” [EP04];</p> <p>“(…) naquelas áreas específicas, nomeadamente a Cidadania, trabalhar o tema da Educação Sexual e da existência das Sexualidades. É a nossa hipótese, e trabalhamos. Não se silencia o tema, fala-se” [EP04];</p> <p>“(…) (quando vê, ouve ou verifica situações de bullying LGBTQIA+fóbico)”. Pronuncio e sou brava, sou mesmo um bocado brusca, se calhar, com aqueles que fazem o específico bullying. Porque eu falo mesmo, falo mesmo e refilo muito. (...) não escondo o meu posicionamento. Não escondo nada. Estou sempre (...) em diálogo com eles. Eles pensam à sua e na sua maneira. Eu tive alunos LGBT, já aqui na escola e reagia com eles normalmente. Eu incentivava a isso. [E06];</p> <p>“(…) Antigamente, nos antigamente, havia aquela coisa tipo “epá, aquele parece não sei quê”, “aquele parece”. Agora não. Vejo e acho que é algo muito normal. Como lhe disse, falamos de pessoas” [E06];</p> <p>“(considero importante introduzir obras/referências inclusivas/normativadoras. Considero importante introduzir referências, não única e exclusivamente waltdisneyzadas do currículo, a waltdisneyzação que temos no currículo normativo, onde há o rosinha, o azulinho, ou seja, o queerizar) (...) E nós já não falamos disso e dessa forma. Nós, em Artes Plásticas e em Educação Visual, já desconstruímos essa Walt Disney que fala” [E06];</p> <p>“(…) A arte desconstrói. Olhe, por exemplo, no meu caso, o meu filho mais velho tem 32 anos e ele sempre vestiu aquilo que lhe apeteceu, ele era daqueles meninos, que brincava com os tachos, com as panelas e tudo o mais. E eu nunca me importei. NADA. E vestia rosa, vestia azul, vestia roxo, vestia o que lhe apetecia. Vestia as cores que ele gostava. Era tipo “Queres aquela cor?, “Sim”, “É muita gira gira, não é?” ”É”. E isto por quê? Já o meu marido, no seu tempo, vestia as camisas cor de rosa, por que não?” [EP04];</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>“Pessoalmente, desconheço (aqui no Agrupamento, dinâmizações desta inclusividade particularizada, como por exemplo leitura(s), exposições, workshops, peças de teatro, etc (...)) Só se for mesmo em Cidadania e eu não lecciono Cidadania. (...) dei o ano passado, mas era ao 8.º ano e falámos (da temática)” [EP04];</p> <p>“São todos pessoas. Somos todos pessoas. Aquele homem, aquela mulher, são as pessoas. Somos todos “normais”. Lá está, normais (risos). Somos todos iguais. É nós. Nós todos. Não temos que estar a diferenciar ninguém” [EP04];</p> <p>“(A inclusividade LGBTQIA+ neste Agrupamento), (...) é uma questão sim. É falado sim” [EP04];</p> <p>“(...) acho que não há necessidade estar a dizer “fazemos isto, porque esta pessoa é LGBT, portanto temos que ter atenção”. Epá, fala-se normalmente, não há necessidade e nem temos que estar a esconder nada” [EP04];</p> <p>“eu utilizo o qualificador dialógico do fazer pedagógico na dinamização de inclusividade, e pluralizo, inclusividades (...) nós estamos ali na sala dos professores, e falamos normalmente. Normalmente. Sobre estas questões de LGBT, de tudo. Falamos de tudo, no normalmente” [EP04];</p> <p>“(neste AE) não há muito bullying LGBT. Não há. Não há mesmo. Felizmente. Antigamente, sim, via-se muito mais, principalmente nos 90s, agora não. Aqui na escola é muito soft” [EP04];</p> <p>“(considero que a formação inicial, continuada, actualizada e assídua, ou seja, o sempre, continuamente, e o não nos desvinculamos do foco no exercício superviso, ou seja, o docente pode e se deve estar a visitar e resignificar, como pessoa e como profissional, continuamente, para dinamizar, assiduamente, estas questões é importante) principalmente os docentes em início de carreira, esses têm que “levar” assim com qualquer coisa, porque também muitas vezes eles não sabem. Imagine se os poms a dar Cidadania. Eles não sabem. Ninguém os ensinou” [EP04];</p> <p>“(...) para dar Cidadania, aí sim, tem que ter sempre uma pessoa experiente, que é um coordenador superviso, que os irá orientar, muito mais do que avaliar, no “ora falem disto e falem daquilo”. Penso eu de que, que seja assim, porque eu quando comecei a dar aulas, ninguém me ensinou a dar aulas. (...) sou sincera, nem o coordenador me ensinou” [EP04];</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>“(…) vamos tentar não estar ali a criar estigmas, como o colocando [nos documentos estruturativos do nosso AE] “tem que se integrar estes e aqueles e aqueles”, porque isso, depois acaba, precisamente, por ter o efeito contrário àquilo que nós pretendemos, que é estar ali a exemplificar e a especificar eventuais formas de discriminação” [EP05];</p> <p>“Havendo um todo e não havendo nenhuma destas categorizações, cremos que a discriminação é minimizada. Nós temos, por exemplo aqui na área do estudo, tenho aqui algumas alunas, que são assumidamente homossexuais e convivem, normalmente, com os outros alunos. Ou seja, não é apontado o dedo, pelo facto de ter essa orientação” [EP05];</p> <p>“(há uma resistência mínima em alguns dos professores, alguns mostram, não é desconforto, não sabem como o fazer) (...) pela idade e, até pela formação, estamos a falar de professores muito envelhecidos” (EP05);</p> <p>“(…) será uma temática muito mais fácil para os professores de Ciências, porque tem essa matéria nos programas, tem que as desenvolver nos programas. (...) eu compreendo, que é mais fácil, um professor com 30 anos abordar o tema da sexualidade, nas suas várias vertentes, do que um que tenha 65 anos. Mentalidades, enfim, por vezes mais fechadas” [EP05];</p> <p>“(…) eu penso, que isso não iniba de haver liberdade de tratamento do tema, de o tema não ser tabu e da prática, que nós observamos aqui, diária e guiada, estou a falar dos alunos. Mas temos também pessoas assumidamente homossexuais ou, pelo menos, com essa, predisposição, dentro do corpo docente e do corpo não docente, também. E, no entanto, se observares, eles têm uma co-existência perfeitamente normal, ninguém aqui aponta o dedo em termos discriminatórios” [EP05];</p> <p>“(…) não fazemos distinção dos termos que possam vir a ser objecto dessa [inclusividade universalizada, democrática e activa], não digo [que não haja] alguma xenofobia e homofobia, mas pelo menos ali o apontar do dedo. Eu acho, que nesse ponto estamos bem, porque as diferenças existem, estão cá, e, no entanto, não há o fazer diferenciações” [E07];</p> <p>“(…) “Essa preocupação (a inclusividade universalizada) foi vista pelos inspectores (do Relatório de Acção Inspectiva 2022/2023 - IGEC) como uma realidade de acompanhamento prática. Não estava não só nos documentos, se calhar até estava muito menos</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>explanada nos documentos do que aquilo que a realidade fazia. Isso, para nós, aqui interessa-nos muito mais. O que é que interessa ter um Projecto Educativo muito elaborado, muito bonito nessa área e, depois, na prática não o fazer. Prefiro lá ter só pequenas referências, mas ter uma prática significativamente activa” [EP05];</p> <p>“(…), mesmo no Projecto Educativo, e nós até encurtámos, e no meu Programa ou Projecto de candidatura, e tudo o que vem depois tem que seguir essas linhas orientadoras, eu incluí lá uma série de valores, valores claros que até devem ser valores matriciais, com muito foco na democratização do ensino e em todas essas vertentes” [EP05];</p> <p>“(…) não vamos criar ali uma linha orientadora sectária, ali para um tipo de escola sectarizada. (…) somos uma escola com uma diversidade de alunos tão grande, que é impossível, por exemplo, estar a ter os resultados por escolha só, por exemplo, dos bons alunos, ou só por termos alunos brancos, ou só por termos alunos de famílias conservadoras. Esses aspectos aqui não entram” [EP05];</p> <p>“(…) Temos uma heterogeneidade tão grande de, quer de necessidades, quer de vivências e, no entanto, todas elas coexistem pacificamente. Pelo menos aqui, nesta, não tem havido grandes descatos, grandes violências” [EP05];</p> <p>“Não se verificando no corpo dos adultos estas situações (situações de bullying LGBTQIA+fóbico, a agressão verbal presencial, o cyberbullying, o outing) pois as pessoas compreendem e cada uma tem liberdade para fazer o que entenderem (…) quando é a questão dos alunos, eu tento intervir directamente, sim. (…) intervenho directamente e apelo aos alunos que <i>inter se</i> resolvam essas questões, porque a escola é um espaço de aprendizagem de todos” [EP05];</p> <p>“(…) Promovo, sim [contextos de inclusividade]. Promovo reuniões, falo com eles, consciencializo e, principalmente, tento perceber o que está no cerne daquilo, se é uma motivação, enfim de ódio, se é uma situação pontual e as coisas têm-se resolvido, não temos tido situações desagradáveis. A componente dialógica da SvP está e faz-se muito presente nestas situações e não pode ser de outra forma” [EP05];</p> <p>“(…) sou apologista de total liberdade entre normas instituídas, que são as normas democráticas de respeito pela heterogeneidade do outro, independentemente. (…) acho que é um erro estarmos a retroceder em termos dessa liberdade e, desde cedo, os alunos devem ser educados nesse sentido, de terem e saberem que há o direito à diferença e, por ser</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>diferentes, não perderem os direitos que os outros ditos “normais” têm, em termos de igualdade” [EP05];</p> <p>“(…) eu faço muitas reuniões, pelo menos com as Direcções das Associações de Pais, e verifico que é um “não problema” [a inclusividade LGBTQIA+]. Nós não temos [EP05];</p> <p>“Por vezes, verifico, o bullying, aquele bullying de alunos que, até, por vezes, por questões familiares, problemas familiares, <i>inter familias</i>, onde acabam por haver ali quizilas, e eu, logicamente, tenho que intervir, em termos de alguma violência, que se possa gerar, desde “bala” física, neste caso concreto, não. Exceptuando o caso, que ainda há bocadinho relatei, e que foi compreendido pelos pais e totalmente esquecido, e os intervenientes directos passam um pelo outro, sem problema nenhum, não houve e não tem havido conflito sobre essas temáticas com os pais [sobre a retórica da “ideologia de género”]” [EP05];</p> <p>“Sinto mais resistência em relação a algumas situações, até vindas da comunicação social, por causa da Cidadania, relativamente a algumas suposta, diria mesmos, diérese, algum suposto direccionamento político, mas para áreas de esquerda, do que de direita, e eu situo-me politicamente num espectro de centro-direita, embora se tenha verificado uma evolução dessa quase extrema-esquerda, e eu até estou na área política, não me pronuncio sem grandes desconhecimentos, porque os meus estudos académicos foram todos muito centrados nessa área” [E07];</p> <p>“(…) não sinto muita resistência dos pais. (...) Perfeitamente pacífico. (...), temos momentos entre os pais, que me abordam nas nossas reuniões, a questão da Cidadania” [E07];</p> <p>“(…) até pelo contrário, nós temos muitas actividades, que acabamos por executá-las em aulas de Cidadania. Estamos a falar de temáticas de Educação para a Vida, de aspectos importantíssimos, que não há outra forma de os tratar, senão nestas aulas, e depois acaba-se por não ter tempo para dar todos os temas, que estão previstos no Projecto de Cidadania e Desenvolvimento. (...) nunca foi, que eu tenha conhecimento, matéria de resistência dentro da sala de aula. Muitas vezes nós não estamos e o professor pode dar uma oportunidade de orientação, mas por parte dos pais, que se venham queixar, que está a haver determinada abertura, para deixar de haver aquele modelo de família tradicional, católico, não tem acontecido. Não tenho vivido isso. Eu faço reuniões, pelo menos mensais, com as Direcções da Associação [de Pais]” [EP05];</p> |
|--|--|

“(…) de todos os processos disciplinares dos últimos anos, que fiz, não encontro aqui nenhum que seja por qualquer tipo de discussões ou conflito desse género [bullying LGBTQIA+fóbico]. Não, mesmo. Nos mais pequenitos, às vezes, há essa tendência para chamar nomes depreciativos, mas não são direccionados nesse sentido [expressões excludentes e cisheteronormativas tóxicas]. Mas, não. Curiosamente, não tenho aqui, e os processos podem ser consultados” [EP05];

“Como não estou, neste momento, dentro de sala de aula, não tenho esse acompanhamento assíduo dos alunos. Aquilo que eu me apercebo, vejo e, principalmente, ouço, é que realmente há uma preocupação por parte do uso indiscriminado da internet e das redes sociais por parte dos alunos. Mas não consigo responder de uma forma concreta a essa questão, porque não estou dentro e em contexto de sala de aula. Quer dizer, eu chego, venho para aqui para a Direcção, vou ali fora, falo com meia dúzia de alunos, mas não acompanho essa vivência” [EP05];

“(…) nesse caso e neste nosso contexto [inclusividade LGBTQIA+], não tenho mesmo essa consciência, que pode haver situações como a que referes” [EP05];

***Jorge Pereira: “(…) dois ou três casos de respondentes, que me disseram “eu até estou bastante à vontade, mas já tenho algum receio, porque eu vejo no aluno, uma resistência já, por exemplo, tive o exemplo de uma docente, que me confessou ter o caso de um aluno que se recusou a ver um documentário de temática LGBTQIA+ e o aluno saiu da sala”. Assim, como contado pela mesma docente, na apresentação de um trabalho na língua inglesa, em Cidadania, coincidentemente, após a minha entrevista, e esta foi a primeira que fiz, a aluna assumiu a sua homossexualidade perante toda a turma. A docente quis e fez questão de partilhar comigo. Foi incrível!...**

“Como não estou, neste momento, dentro de sala de aula, não tenho esse acompanhamento assíduo dos alunos.” (...) (o que) eu me apercebo, vejo e, principalmente, ouço, é que realmente há uma preocupação por parte do uso indiscriminado da internet e das redes sociais por parte dos alunos. Mas não consigo responder de uma forma concreta a essa questão, porque não estou dentro e em contexto de sala de aula. Quer dizer, eu chego, venho para aqui para a Direcção, vou ali fora, falo com meia dúzia de alunos, mas não acompanho essa vivência” [EP05];

****Jorge Pereira: “(…) os docentes entrevistados têm-me dito [que, efectivamente] não há esse bullying visibilizado. Alguns docentes afirmaram sentir medo, ou seja, estarem assustados, , mas medo**

pela já quase total formação da internet (falo dos Darknets da Dark Web, o Velho Oeste da Internet, e a macho(mano)sfera e womensfera/feminosfera (os redpills, as tradewives, movimentos Floribella/Floricienta, ou seja, mulheres, inclusive adolescentes que ensinam outras mulheres a serem belas, recatadas e do lar, só a título de exemplo) ou seja, movimentos, que podemos nominar retrógrados, retraditionalizadores, um retrogradar completo de tudo o que foi conseguido no 25 de Abril e no post-25 de Abril, isto em contexto nacional. É como se a Internet, a iliteracia digital, fosse não o substituto, mas estivesse a tentar ser o substituto do educador, do formador, o (super)visor, do (trans)formador do fazer pedagógico direccionado para a sua melhoria.

[Professores, e mesmo informalmente, não nas entrevistas, afirmam mesmo que verificam nos alunos e, reaproprio-me dos termos, alunos auto-centrados, nazificados, coachingados, hitlerizados, seiticados, salarazificos e, principalmente, trumpificados. Chegofilia e Iniciativa Lacoste são as novas waves entre os jovens, os novos Morangos com Açúcar da malta já por si, anedonicamente, tiktokada. Não todos, as generalizações são sempre perigosas, mas que verificam algumas situações dialógicas com os termos que supracitei] [JP]

“(…) é possível essa situação acontecer e cada vez mais. Estamos a ver, num universo, sei lá de 500 e tal alunos, haver um com essas características, ou pelo tradicionalismo da família” (Jorge Silva: (...) em Cidadania, uma das suas docentes, afirmou que o aluno lhe pediu mesmo para sair da sala, porque não se identificava com a temática e tudo o que fosse homossexual era para ser eliminado, sendo quiçá hiperbólico) [EP05];

“(…) Como eu não converso e não estou tão directamente com eles [os alunos], na sala de aula, não percepciono situações desse calibre. Mas, é natural, que haja e que aconteça (resistência, em relação, principalmente, à Cidadania)” [EP05];

“(…) Jorge, agora com este, e não quero e não faço política aqui na escola, com este crescimento de um determinado partido aí existente, é muito provável, que estas ideologias se comecem a disseminar e comecem a entrar dentro da escola e a ter vivência dentro da escola. É uma preocupação que eu tenho. Coisa que, felizmente aqui, até ao momento, ainda não tem acontecido. E nós temos alguns alunos de várias nacionalidades, 17, especificamente” [EP05];

“(…) ainda não sinto aqui, confesso (considerando o panorama político e, por extensão, o educacional português, essa preocupação que [neo-

nazificação] já está infiltrada dentro da escola, já está enraizada e a expandir os seus tentáculos), mas no panorama educacional nacional sim, já está a começar a entrar significativamente. Aliás, os jovens têm sido uma presa fácil destas ideias, porque é capaz de ser talvez o partido que está disposto a amordaçar a educação” [EP05];

“Aqui ainda não se nota, mas não devemos andar muito longe de ser vítimas dos tentáculos deste posicionamento. Isso vai ser uma preocupação aqui na escola, iremos voltar a ter aí graves problemas, ou seja, lá está aquela regressão que eu estava a falar de o “hoje tudo bem, não vamos fazer ondas, está tudo integrado, as pessoas respeitam-se”, mas com estas ideias que estão aí, isto é quase um massacre, é diário nas redes sociais e, sobretudo, na dark web, eles utilizam muito isso para os jovens. É uma situação que exige atenção. Trabalham muito por aí.” [EP05];

“(Falamos de movimentos extremistas, independentemente da extremidade do espectro. Perguntei, inclusive, as docentes respondentes e outros, se consideram que os Encarregados de Educação já estão obsoletos, e se estes movimentos redpills, incels, e outros estão já a substituir ou já substituíram os EEs dos aprendentes. Os miúdos, pela percepção dos docentes, papagueiam aquilo que ouvem). (...) é um facto e uma realidade a não fechar os olhos” [EP05];

“(...) tenho a sorte de, sendo Professor de Filosofia, de debater questões como a ética, onde a inclusão, o respeito pela diferença e a valorização da heterogeneidade do outro, é ensinado e é aferido. (...), sou um privilegiado nesse sentido. (...), no Programa do 10º ao 11º, onde a temática, esta temática surge, assim como a ciganofobia, assim como tantas outras inter-relacionadas. Temos autores, inclusive específicos, estou a lembrar-me aqui de Jon Bass (?), que nós temos que acompanhar os alunos por ele e, onde a temática é, mesmo, claramente, abordada. A minha disciplina nesse sentido é bastante permissiva de e nesta temática, sem dúvida” [EP06];

“Sem dúvida (é preciso dialogar com a temática sem grande ou mesmo nenhum bloqueio). Eu preciso sempre de trazer situações para a vida real, para que eles percebam a dimensão teórica, nomeadamente deste autor. Ninguém entende o princípio da diferença, se não entendermos a maneira como tratamos aquele que é diferente, que é, sendo o mesmo, diferente, como todos. (...) tenho essa vantagem, sendo Professor de Filosofia, de puder tratar isso e avaliar isso” [EP06];

“(...) temos que lidar muito com ele (contexto(s), que estratégias ou métodos dialógicos utiliza para, pelo menos tentar,

| | |
|--|---|
| | <p>descisheterossexualizar, digamos assim, desnortativizar, esse posicionamento cisgenderista, sexista, binarista, dualista, polarizado em e por cores). Temos que lidar, infelizmente, com ele, e talvez até no contexto político, em que estamos, vamos ter que lidar mais ainda” [EP06];</p> <p>“(…) (é trabalhado com) base no e do diálogo, no e do raciocínio e na e da argumentação. (...) aquilo que eu tento fazer é desconstruir o preconceito e, isto, sem problemas nenhuns, porque eu tenho, para mim, que nós não temos, o Ministério do Ensino, temos o Ministério da Educação e, (...) não sou o típico professor, que considera que a educação vem de casa e que as escolas só ensinam. Considero, sim, que nós aqui, devemos contribuir para uma educação à luz daquilo que são os direitos e os princípios universais e transversais a todo o ser humano” [EP06];</p> <p>“Ainda não o encontrei [um EE dos mais conservadores, as “famílias espólio”, como o Jorge nomina, mas sei que estou no risco de o encontrar, mesmo porque não fujo ao tema [as sexualidades]. E, nessa sequência, caso o encontre, aquilo que lhe vou tentar mostrar.... Potencialmente, sei que vou o encontrar, com certeza” [EP06];</p> <p>“(…) não se pode pedir a um Professor de Filosofia, que não bata com as teorias na terra. (...) são temas candentes, são temas fracturantes e são temas, onde temos que os aproveitar para educar. Mas, se a educação, é diferente daquela que é dada em casa, eu acho que toda a gente tem a ganhar com modelos educativos diferentes. O pai em casa diz-me isto, a escola diz aquilo, isto ajuda um aluno que, eu, em Filosofia, tento ajudar a pensar por si e a tomar a melhor decisão. (...) o que não me vou, é abstrair de veicular aquilo que sei e os princípios básicos e os direitos básicos da Humanidade e, portanto, quando tiver que me confrontar com este tipo de encarregado de educação, cá estarei para justificar, por que é que é assim” [EP06];</p> <p>“(se um dos seus alunos se posiciona, por exemplo, no “não vejo esse filme, ou essa série ou esse excerto, porque têm um beijo homossexual, e eu prefiro retirar-me da sala” (...) É um sinal de alerta, é um sinal de que é preciso haver ali uma intervenção mais próxima. (...) aquilo que eu faria, praticamente nessa circunstância, com certeza, é sair fora da sala e, depois, tentaria aferir os motivos que o levam a tomar essa atitude. (...) que a Escola tem que ser o espaço para isso, tem. Para mim, é claro. Não acredito que, deste diálogo entre a família e a escola, não saia algo maior” [EP06];</p> <p>“(…) sim. Sem a menor dúvida. Acredito (aliás, considero que os grupos internéticos, principalmente os dos espectros radicalizados</p> |
|--|---|

extremistas, quer os de um lado, quer os do outro, sem apologia a partidismos, considero que estes grupos, estes “nichos”, permitam-me o termo, estão a tentar, ou mesmo, já a substituir os EEs e, mesmo a própria Escola. [E aqui, especificamente, falamos dos redpills, dos incels, dos subreddit "r/incels", dos Grupos ultra-nazionalistas 1143, Habeas Corpus, Blood & Honour Portugal (já banidos na Alemanha, França, Espanha, Rússia, Canadá, dos Portugal Hammerskins Portugal (PHS), do Movimento Armilar Lusitano (MAL), dos partidos extremistas de direita radical, como o Movimento Democrático de Libertação de Portugal (MDLP), o Ergue-te (E), fundado como Partido Nacional Renovador (PNR), O Alternativa Democrática Nacional (ADN), movimentos ultra e neo-conservadores, como as tradewomen, as darlings academics, etc, etc, etc....A lista é miríadaca (...)] [JP]

“(...) acho que já estão. Tenho, para mim, e estou convicto que é já uma realidade, infelizmente. (...) Já estão.” [EP06];

“(...) o que se passa, neste momento, é que os pequenos em casa não têm esses modelos, porque os pais trabalham horas e horas, chegam tarde a casa, e os miúdos não têm referências e condições. Vêm para a Escola, e há determinadas escolas cujo interesse também, primeiramente, entreter os pequenos e, portanto, fechá-los a li a temas tão interessantes, como estes que nos trazem aqui. E, portanto, há escolas, que simplesmente não fazem e pais que também não fazem” [EP06];

“(...) Os miúdos, que não têm um modelo nos pais, que não têm o modelo na família, pelas razões da sociedade em que vivemos, se não tiverem também aqui o modelo na escola, eles não vão ficar sem modelo. Eles vão é buscá-lo, onde é mais prático e mais consumível, que é naquele electrodomesticozinho, que eles têm com eles todo o dia” [EP06];

“(...) a escola aí tem que assumir, mas sem problema nenhum, no seu projecto educativo, os valores e os ideais, pelos quais se norteiam. (...) eu não tenho medo, porque conheço o Projecto Educativo da escola onde estou, neste momento, e sei que tudo daquilo, que possa ser abordado, vai ao encontro deste projecto humanista, que me protege e me salvaguarda. Tenho a certeza que os meus Directores não iriam contra” [EP06];

“os tentáculos da chamada machoesfera (manosfera) não inclusiva, e também, da feminoesfera, já se infiltraram no Agrupamento e, por

| | |
|--|--|
| | <p>extensão, no panorama escolar nacional. (...) Sim, sim. Evidentemente. Já se infiltraram na escola” [EP06];</p> <p>“(...) nota-se, às vezes, nos comentários, já alguns desses tentáculos a chegarem e a entrarem na escola. E, aí, o que há a fazer, é desconstruir, é utilizar o método da desconstrução” [[EP06];</p> <p>“Acredito [que, perante aquelas resistências mais extremistas, acredito que há a possibilidade de diálogo]. Acredito, porque sou professor. Professor é uma profissão de esperança e, portanto, acredito que sim” [EP06];</p> <p>“(...) podemos fazer a diferença, estamos muitas horas com eles e, portanto, se nós não fizermos a diferença, não é aquela meia hora, que eles estão com os pais à mesa, os pais fatigados ou agarrados ao telemóvel, também, como eles, que vai fazer a diferença” [EP06];</p> <p>“Eles não ficam sem modelos, eles vão buscá-los a outro lado. À televisão, (...) agora já nem tanto, mas vão buscá-los à internet e às redes de socialização virtuais” [EP06];</p> <p>“a (neo-) nazificação [quer da instituição escola e, por extensão, quer da toda a comunidade escolar] já é evidente” [EP06];</p> <p>“(...) claro que é preciso (nos programas e, no próprio currículo, haver outras referências, mesmo a nível de literatura, ou seja, de introduzir, por exemplo, ou pelo menos consciencializar, que existem obras não cis heteronormativas, (...) claro que é preciso a introdução de referências não (hetero)normativas. Nós continuamos aqui com modelos clássicos que, pouco ou nada, tem a ver com a realidade dos dias de hoje” [EP06];</p> <p>“A Escola (...) tem este problema, de ser pesada, e arrastar-se, e as mudanças são difíceis. Há muitos professores que dizem “A escola está sempre a mudar. Está sempre a mudar.”. Não. O que muda é a legislação. As legislações mudam, mas a escola, no seu método e na sua tradição vai demorar muito tempo. (...) eu acho que sim, que era importante introduzir novos autores, novas temáticas, ou senão, novas abordagens. Deixem estar o programa como está, agora convidem é os professores a abordar e quebrar a esfera, esta esfera obsoleta em que vivemos” [EP06];</p> <p>“Efectivamente, estes miúdos, estes jovens [o aluno LGBTQIA+, que pode, inclusive, ser uma pessoa intersexo] não encontram as referências na escola, não encontram também lá fora e, mais uma vez, vão buscá-la também de forma enviesada. (...) apontaria logo Wittgenstein, que é um autor que eu aprecio muito e que tem uma história de vida, uma luta</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>séria contra a sua homossexualidade, tentando por todos os meios não a aceitar e deixa um registo filosófico extraordinário, que abre portas, enfim, àquilo que é uma compreensão mais lata da sexualidade humana. Portanto, eu aquilo que faria logo, era encaminhá-lo e fazer-lhe perceber “Não, calma, calma. Há referências, não estão muito à vista, mas há. Basta procurá-las.” [EP06];</p> <p>“(…) estes jovens agora já não estão no universo da Disney, honestamente. Por aquilo que vejo, as referências deles são bem outras. (...) Há muitos youtubers, há muitos influencers, há uma não finitude de coaches, opinion makers e outros. Preocupa-me, agora, muito mais isso. Quanto à Igreja, eu noto nos últimos tempos, talvez em função dos últimos papados, que há uma tentativa de aproximação, ainda que bastante tímida e, com toda a certeza, ainda bastante demorada, mas desde João Paulo II e, agora, com Francisco, eu acredito que houve um caminho no sentido de integrar. Agora, é uma instituição milenar, que vai demorar imenso até integrar todos, todos, todos, como dizia o Papa Francisco” [EP06];</p> <p>“(…) Tenho conhecimento da Opus Dei, os Presbiteranismos, por exemplo, mas não é o universo destes pequenos. Preocupa-me, mais, as influências de tiktokers e de youtubers” [EP06];</p> <p>“(…) podemos falar de uma constelação pandémica, uma epidemia (Os opinion makers, os coaches, porque há uma plêiade, aliás o termo correcto nem é plêiade, que tem conotação positiva, falo sim de uma constelação, uma pandemia, para tudo e mais alguma coisa. Coaches da masculinidade, coaches do aprender a ser masculino, coaches do aprender a ser feminino, a situação é tubarónica) (...) é o ser masculino, ser alfa, junto dos “machos” e não ser beta. (...) os miúdos precisavam dessas...são referências, os pais não as tendo, a Escola não as dando, eles vão buscá-las” [EP06];</p> <p>“Acredito que [que a substituição, e podemos brincar, esta substituição da escola como o influencer primeiro e principal, esta substituição, quer da Escola, quer dos Encarregados de Educação por estes grupos, como a já falada mano/machoesfera, por estes grupos internéticos, ainda não está 100% materializada, ainda não foi efectuada e, está, gradativamente, a realizar-se] mas ainda não está concretizada. Admito, tenho receio, sim, que vá aumentar ainda mais. E, seguramente, é um facto. Porque o discurso é atractivo, batem em cabeças, que não estão devidamente estruturadas. O investimento que fazem, também nos meios de comunicação, é um colosso” [E08];</p> <p>“(…) Nós temos profissionais a passar a mensagem, só que, enquanto nós professores temos um quadro e giz, eles têm carros de alta</p> |
|--|--|

cilindrada e fins-de-semana no Dubai, para mostrar, como é que é a vida de quem segue aqueles princípios. (...) é uma concorrência desleal, daí eu acreditar que, é preciso fazer alguma coisa, é imperativo fazer alguma coisa, e acreditar que a escola o tem que fazer. Sem pruridos, sem medos” [EP06];

“Sim, sem dúvida. (Considero, neste momento, que é mais importante, estar focado muito mais além da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), tão presente na SvP, mas na dimensão dialógica, integrativa e universal da mesma, ou seja, uma dimensão mais em diálogo com os Decretos-Leis 54-55/2018, de 6 de julho, ou seja, o desvincular-se um bocado mais da avaliação, do quantificar e do objectivar, principalmente, para o qualificar” [EP06];

“(…) não estou preocupado com essa questão da avaliação. Acho que, a avaliação deve avaliar, efectivamente, tirando uma ou outra disciplina, como a Cidadania, que também acho que precisava de uma estruturação, mas a avaliação deve avaliar, isso sim, aquilo que são as competências técnicas e as capacidades intelectuais, se é que é possível aferi-las. E devia investir nisso. Depois, tem que haver é, na avaliação, outros elementos, e aí é que uma pessoa pode verter a parte atitudinal do aluno e fazer feedback aos pais. É, importante, sem dúvida, que os pais saibam se o seu filho é respeitador da diferença, eu, como pai, pessoalmente, agradecia isso. (...) (Falamos, neste momento, na componente dialógica do exercício SvP, como dinamizadora de inclusividade), essencialmente” [E08];

“(…) razões apontadas, para as críticas ao programa de Cidadania, reuniram-se com o facto da idade, o factor idade, a idade dos alunos e de estes serem ainda muito novos, para se abordar a temática. (...) o 5.º e o 6.º anos e, mesmo, 7.º ano, estão numa fase de descoberta do corpo e numa fase de descoberta da sua própria sexualidade. (...) a crítica afirma que seriam inundados com modelos, que podiam baralhar aquilo, que já é um período complicado, porque a pré-adolescência é, efectivamente, um período complicado. Eu ouvi essa crítica e, acolheu em mim, de alguma maneira. Efectivamente, há determinados conteúdos e determinadas temáticas, que exigem alguma maturidade. E, nós, sentimos isso, a propósito de tudo na nossa sala de aula. Há alunos, que se divertem imenso, quando se fala do aparelho reprodutor. E, portanto, acredito que sim, que poderá ao nível do programa, haver um reajuste” [EP06];

“A sexualidade humana é plural, sem dúvida... Eu acho que, que é mais produtivo, quando for feito mais tarde. Parece-me, que eles estão melhor preparados. É fundamental debater isso e é fundamental

| | |
|--|--|
| | <p>desconstruir essa ideia de que sexo e sexualidades são a mesma coisa. Isso tem que começar o mais cedo possível. (...) [EP06];</p> <p>“(....) o que não podemos permitir é que, a sociedade civil não pode, de todo, estabelecer as normas e as regras, para aquilo que faz a Educação. Não é assim que funciona. Não é a sociedade, que ensina as escolas. As escolas tem de ter projectos próprios, orientadores para o futuro. Nalguns sentidos, temos que saber melhor, do que aquilo que os outros estão a ver, porque estamos a preparar alunos, para o futuro. E, portanto, eu acredito na autonomia das escolas, acredito na autonomia das escolas em construir programas e, portanto, e, esse é um exemplo, em que a escola tem que assumir, para si, algo que não é feito lá fora. Porque, acredito, que em termos de percentagem, e haverá um número bastante significativo, não se fala disto em casa. (...), portanto, na escola tem que se falar” [EP06];</p> <p>“As lacunas são enormes, os preconceitos já são enormes e, portanto, a escola tem que assumir isso. Mas, tem que assumir isso, claramente. E, mais uma vez, tem que assumir isso junto dos pais e dizer, “Meus senhores, este é o nosso Projecto Educativo. Educamos para isto. Isto são os valores, que defendemos. E, portanto, se estes são os valores, que defendemos, é isto que vamos fazer, para lá chegar. Os senhores querem ter aqui os vossos filhos, muito bem. Se não, há escolas aí ao lado. É uma questão do que pretendem” [EP06];</p> <p>“A Escola transmite valores e os nós não somos isentos de valores, a nossa escola não é uma escola neutra. Esta história da escola neutra é para esquecer. A escola nunca é neutra. (...) temos que alinhar, e os pais têm que aceitar, no sentido que, não estamos aqui a tentar enveredar ou doutrinar ninguém por nenhum dos caminhos, achamos, sim, que é importante mostrar a amplitude e dar a liberdade, para ser e escolher e não marginalizar. Quer dizer, isto é uma atitude humanista, não há outra maneira de ver” [EP06];</p> <p>“Havia muito medo mesmo. (...) Vi docentes com resistência. Mas não tanto no sentido do medo de “ser homossexualizado”, mas mais no sentido de “Ui, os pais, agora vêm, aí atrás de mim”” [EP06];</p> <p>“(....) tipo “ui, e agora este pais???!” e, depois, quando as escolas são, assim, mais limítrofes, escolas mais do interior, acho que aí o receio aumenta mais ainda. Não vivi, porque não lecciono Cidadania, mas vi isso em professores. À minha pequena escala, (...) tive uma matéria, citei, precisamente, José Saramago, e tive pais que protestaram por isso, portanto, é o que é. (...) não nos podemos é resignar, temos é que ter</p> |
|--|--|

uma visão mais ampla e uma visão de futuro, e perceber o mundo é isto” [EP06];

“[Saramago teve que ser silenciado. Aquele homem foi silenciado em todas as dimensões, porque, efectivamente, ensinar as pessoas a pensar, é quase um crime]. E é aquilo que os Professores de Filosofia devem fazer, portanto. Cumprimos a nossa missão, quando lhes mostramos, que a Humanidade é ampla e que, os modos de ser devem ser amplos e que, todos os –ismos merecem ser estudados e questionados, para serem ultrapassados. Mas lá está, isto é a sorte de ter um programa e uma disciplina, que nos permite fazer isto” [EP06];

“(neste momento, eu diria que 80% dos –ismos infirmados), advêm de todo este boom internético, assim como movimentos como o 1143 e afins, (...), (advêm destes) movimentos ultra-etnico-nacionalistas, ditos “brancos”, de “raça pura”, caucasianos, enfim, desta cheguização da política portuguesa” [EP06];

“(…) é fundamental, que os miúdos entendam o seu património histórico, e que saibam ler a actualidade , e que saibam o que é que significa a notícia, e que saibam o que é que significa o jargão político. E, a verdade, é que eles têm uma capacidade de leitura muito pequena. (...) os miúdos têm, não só uma pequena capacidade de concentração, como têm também lacunas gravíssimas na filtragem da informação. Depois, atraem-se, com muita facilidade, a determinadas **nichoesferas ideólogas**” [EP06];

“(…) O diálogo, para mim, é a solução para muitas situações. **O diálogo, a formação e a educação são fundamentais.** Agora, para estabelecer diálogo, tínhamos que perceber se, estamos perante alguém, com vontade de dialogar. Se estamos perante alguém, que consegue interpretar factos, ou se está radicalizado de tal maneira que, enfim, que o diálogo não adianta porque, efectivamente e infelizmente, isso também acontece. Não estão abertos à contra-opinião. Agora, estando, funciona” [EP06];

“(…) a prática supervisiva do docente pode mostrar ao aluno que opinião, crença, ou viés não são Ciência, opinião não é facto, isto advindo na sequência do que estamos a falar. (...) há a possibilidade de materializar práticas e metodologias, ou mesmo tentativas de práticas supervisivas, no contexto supracitado, que permitem (por exemplo) que uma aluna, que se posiciona e identifica com um determinado espectro político, se consciencialize que está a adoptar, para ela própria, o que podemos chamar o Síndrome de Oslo-Estocolmo, que é excludente da sua própria realidade como pessoa humana. Ou seja), a pessoa é

| | |
|--|---|
| | <p>objectificada e objectifica-se, sem consciencialização de que é uma pessoa humana” [EP06];</p> <p>“(…) é preciso desconstruir esses factos (fakes, ser um factchecker). É um trabalho de sapa, mas é preciso desconstruir esses supostos factos, e é preciso educar, para valores. (...) [EP06];</p> <p>“(…) supervisionar e estar atento, porque de facto são pequenos sinais, pequenos comportamentos que, muitas vezes, indiciam, aliás são sempre, os comportamentos é que indiciam as atitudes e, portanto, nós temos que estar muito atentos a lê-las e, muitas vezes, a sala de aula presta-se a isso, e outras vezes, não. (...) Daí a importância de haver uma aula, como a aula de Cidadania, onde eles, com liberdade, se pudessem expressar. Talvez não seja este o modelo da aula de Cidadania.(…) e é preciso repensá-la, diminuir os grupos, turmas mais pequenas, tornar aquilo um ambiente mais familiar (...) (um ambiente mais colabora (cooperativo), subsidiando-me do seu termo” [EP06];</p> <p>“(…) porque agarrar simplesmente a turma e dizer “Deixaste de ter Matemática e agora tens Cidadania” e, depois, colocam a leccionar um professor que não apresenta sensibilidade para a mesma, o modelo precisa de ser pensado. Mais vale um mau modelo do que nenhum modelo” [EP06];</p> <p>“(Considera que o modelo educacional e o modelo de e para a Cidadania, que é oferecido e leccionado, está obsoleto. (...) tem que estar. (...) Não encontro outra explicativa. Tem que estar obsoleto, eu acho que de alguma maneira tem que estar obsoleto. (...) Eu acho que a inovação pedagógica é uma bandeira que se levanta e, que se levanta demasiadas vezes, no sentido em que a escola tem que estar sempre no topo das novas tecnologias e daquilo que vai saindo. Eu acho que a escola precisa de estabilidade, e a estabilidade, muitas vezes, está no passado e em experiências de décadas ou séculos, que nunca falharam. A escola, de alguma maneira, tem que ser e estar obsoleta, e tem que se posicionar contra a cultura habitual, já normalizada. Ou seja, a uma cultura de facilitismo da imagem e do som, deve a escola responder com outras propostas, por exemplo, o cálculo mental, leitura, aquilo que demora e não é imediato. Ou seja, de alguma maneira, a escola é obsoleta, não em termos de ideais, aí não, em termos de práticas, sim. Em termos de ideias temos que estar muito atentos àquilo que são as necessidades contemporâneas” [EP06];</p> <p>“(…) Nós sabemos bem que, o esforço de ler, não duas frases, mas o parágrafo, a página e, eventualmente, o livro, acrescenta humanidade àquela pessoa. E quando se acrescenta humanidade,</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>aumenta-se a possibilidade de ter um mundo mais inclusivo” [EP06];</p> <p>“o elasticar o aluno, isto é, o plastificar, plasticinar o aluno, é um factor determinante de inclusão, na minha perspectiva (...), sem dúvida. Na minha opinião, sim” [EP06];</p> <p>“(…) abrindo as mentes, alarga-se o espectro, e quem tem vistas largas, tem mais facilidade em fugir ao preconceito, ao estereótipo. (...) a vacina necessária. Agora, a escola, nesse sentido, tem que mudar e ressignificar bem as suas práticas e, não tanto, ir ao encontro do que o aluno deseja, que quer e é o que está habituado, mas desinstalá-lo” [EP06];</p> <p>“(…) fundamental, não se pode deixar cair em saco roto. Não podemos fingir que não ouvimos, porque é uma estratégia, mas não há que fingir. Não é uma estratégia, não há que fingir, porque assim como educamos os meninos, para utilizar as palavras certas, quando isso acontece e, efectivamente, acontece com bastante frequência, temos que afrontar e temos que corrigir. (...) temos que, se possível, dar alguma coisa, para pensar. (...) mostrar que não é o termo certo, depois explicar que há termos que matam, que ferem, que são normalizados, e depois matam. E falamos da integridade física das pessoas [EP06];</p> <p>“Não podemos deixar que se vulgarize um tema, que é muito sério, um tema que mata pessoas. Falamos de seres humanos. É isso que é preciso consciencializar. Há palavras sérias, para tratar de assuntos sérios e, portanto, esse tipo de calão, não tem lugar, não pode ter lugar na escola. A única coisa que pode ter lugar na escola é perceber, porque é que o aluno as usa, e donde é que ele vem e o que é que o está a fazer sentir assim, para ter essa necessidade de expor essa agressividade, que está a sentir. Porque, acredite, a questão da exposição, também é importante” [EP06];</p> <p>“Tolerar é o contrário de intolerar, sim, e mesmo aceitar, sim. Nós temos aqueles modelos de bairros, aliás a França é um bocadinho o exemplo disso. Nós recebemos toda a gente, mas não integramos ou aceitamos ninguém, toleramos tão e somente, cada um fica nos seus <i>ghettos</i> e, portanto, coabitamos, mas sem interagir. Esse é o modelo da tolerância, o "Don't Ask, Don't Tell" (DADT) e, aí é que está a questão. A palavra tolerância deveria ser outra coisa. Mas, efectivamente, tolerar é, o famoso “desde que não se metam comigo, desde que ninguém fale, está tudo bem”. Isso é absolutamente doentio, porque para onde deveríamos caminhar era, de facto, para uma interacção. A tolerância, a própria palavra, está impregnada de coisas negativas. Tolerar é suportar, agora, devíamos, de facto, caminhar no</p> |
|--|---|

sentido de integrar. E, integrar é outra coisa, que não tolerar. A tolerância pressupõe uma atitude de alguém que está fechado em si e que aceita o outro, quase por descargo de consciência ou exigência social. É o porque tem que ser, temos que coabitar no mesmo espaço e, portanto, sim. Agora a integração não é isso, a integração é uma atitude ética, é uma atitude do encontro, é uma coisa que pode ser e é sempre benéfica para uns e para outros. Porque aprende-se sempre. Só que o caminho da integração está muito longe ainda. É importante abrir os diálogos, porque é pelo diálogo e pelo respeito, que lá chegamos. Agora, enquanto não houver diálogo e houver preconceito, estamos, quanto muito, ao nível da tolerância. Na melhor das hipóteses, toleramos, mas é o “não se metam comigo”. Não há diálogo.” [EP06];

“Quem tolera, não gosta muito de dialogar, sim, é o “desde que não abras a boca”” [EP06];

“(O desde que não te afirmes) desde que não sejas activo” [EP06];

“Há comportamentos, enfim, que também de alguma maneira são tóxicos porque, embora eu compreenda que às vezes se tenha que abanar pelo exagero, e tem que se chamar a atenção pelo exagero, mas vejo, muitas vezes, manifestações de verdadeiros drag queens, ou pessoas, que nos estão, constantemente, a impor-nos a sua sexualidade, seja ela qual for. Vejo nestes dois comportamentos extremos, para os quais era necessário caminhar para um consenso, porque acho que podem ser utilizados como estereótipos e criar, com muita facilidade, mais resistência e mais preconceito. Agora, o respeito por aquilo que a pessoa é e que sente e, por aquilo que sente pelo outro, sem exageros, é um bocadinho para um maior diálogo. Agora, eu acho que estamos aqui um bocadinho extremados entre uma masculinidade tóxica e, muitas vezes, uma homossexualidade tóxica também, e os extremos não são bons de maneira nenhuma. Não lidamos, aqui no Agrupamento, com estas situações diariamente, aliás, infelizmente, lidamos mais com o modelo do tuga Zezé Camarinha. (...) **que estamos claramente numa sociedade Zezé Camarinha, sim, é um facto, infelizmente. Zezés camarinhas que são tolerados e aceites, sim, isso é absolutamente chocante**” [EP06];

“(...) não mexam no currículo, deixem-no estar. (...)claro que, se o currículo mudar, facilita” [EP06];

“(mexer no currículo, para criar referências) aí sim, concordo. (...). Que se mude o currículo, se isso servir, para calar algumas vozes. Agora, o que se faz com aquele currículo é que é importante” [EP06];

| | |
|--|--|
| | <p>“no AE a pessoa não pode exterioriar (...), que é homossexual, é imediatamente vítima de chacota. (...) Coisa que não verifico neste Agrupamento, curiosamente. [Também só] estou a leccionar aqui há um ano e não verifiquei ainda nada, absolutamente nada, de bullying LGBT” [EP07];</p> <p>“[Falamos do “medo de ser homossexualizado”, quer no e pelo docente, quer no e pelo aprendente A famosa “masculinidade tóxica”, é disso que falamos. É exatamente isso” [EP07];</p> <p>“(há indicativos, (...) qualificadores, identificadores, características identificativas (bio e personológicos) (...) muitas vezes divorciados da expectativa e expressão de género expectável” [EP07];</p> <p>“(...) (da mulher biológica temos esta expectativa e expressão de género, e do homem verificamos exactamente o mesmo). Infelizmente é assim. Até desmistificar, quando estou num nível superior, como o 12.º ano, como biólogo que sou, eu tenho, como docente, saber desmistificar, e eles têm que assimilar, que há muita coisa entre homem e mulher, situações que, infelizmente, a nossa sociedade vive, que é falaciosamente bipolar nesse sentido, ou seja, só há o homem e só há mulher. E não é nada disto. Há os hermafroditismos, hoje intersexualidades, verdadeiras, não verdadeiras, há indivíduos com excesso de hormonas masculinas, mulheres com excesso de hormonas masculinas em circulação. (...) Há indivíduos com um cariótipo humano, digamos, muito engraçado, como por exemplo X unicamente, XXY, XXXY, XXXXY, XXX, XXXX, XYY, Y0, X0. Eu desmistifico todas essas situações, que são os chamados casos intermédios entre o sexo homem e o sexo mulher, XY e XX, biologicamente falando. É essencial, eles perceberem e conhecerem que há muitas pessoas intermédias que, infelizmente, a (06:23:53), a nossa sociedade só quer manter em gavetas, ou há o homem ou há a mulher. Há milhares de situações intermédias. Eles não sabem, depois desconhecem, e vem o famoso “o quê???! (...), por exemplo, XYY, a hipermasculinidade. Há muitos indivíduos americanos, que estão na cadeia, porque têm esta problemática, a síndrome da hipermasculinidade, o Síndrome do Super-Homem, que é diferente do Síndrome de Hulk, o Transtorno Explosivo Intermittente (TEI). O cromossoma adicional de Y causa-lhes um excesso de agressividade, o que os leva muitas vezes a terem problemas sociais gravíssimos” [EP07];</p> <p>“Sim, sim, evidentemente. (...)A literatura tem mostrado que a biologia, o sexo biológico (humano e outros) não é binário, ou seja, temos a questão da intersexualidade da sexualidade biológica humana. Politicamente, principalmente, considero que está a vender-se um</p> |
|--|--|

binarismo/cisgenderismo (heteronórmico), quando a realidade, a factualidade, e a Ciência, e não a opinião, a(s) subjectividade(s) ou os vie(ses) ideológicos, mostram que a biologia humana (e a não humana) é tudo, menos binária]. (...) Nem na espécie humana, e nem nas outras espécies, nas não humanas, as ditas não humanas. Ou seja, é isso que as pessoas não sabem e, portanto, a imperatividade de desmistificar um espectro, que já está obsoleto. O problema é que isso são questões muito complexas, estão relacionadas com a Genética e, eles, normalmente, só no 12.º é que eles começam a dialogar um bocado com essa temática, para eu poder aí a esse nível” [EP07];

“(Considero que, neste momento, o sexo e as sexualidades estão trumpificadas, sebastianicamente bugalhadas, brincando, (...) embora os adjectivos possam ser polivalentes. Mas sim, o sexo está muito “construído” actualmente e reflecte esse género de pessoas, Trump, Bugalho...[Está] venturificado, podemos fazer uma lista astronómica, (...) pois estamos numa situação política complicadíssima” [EP07];

“estamos a politizar o sexo, neste momento, pois estamos numa fragmentariedade e num corpus político, que estão a rejeitar e a negar, completamente, a nossa essência biológica cientificadamente não binária. O importante era sermos tolerantes e perceber que há cada vez mais tolerância e conhecimentos desta pluralidade sexual intrinsecamente humana. Deve é haver tolerância, mas não, é exactamente o contrário do que está a acontecer. Assistimos à radicalização da homofobia, misantropia, genofobia, tem tanta miséria em –ismos que anda aí, racismo, coisas esquisitíssimas, que eu não entendo. Com esta idade, confesso, já não. São fenómenos muito complexos, que eu honestamente não entendo” [EP07];

“Infelizmente verificamos que o melhor e o piorem termos de extremos, o menu e o cardápio completos) aparecem, pelo menos a maior parte, principal e primeiramente, nos Estados Unidos. Falamos da macho(mano)esfera ou, mesmo a womensfera ou femiesfera, a também famosa “femcel” em que no primeiro temos os redpills, os incelels, os MGTOW, os TRP, os PUA, e no outro lado do espectro as Darlings, as tradewomen, as TERFs, as gils fds, praticamente formas de prostituição socialmente aceitáveis, que formatam para retraditionalizar a sociedade e voltarmos a ter uma “bela, recatada e do lar”, que não deve trabalhar, mas sim ter a comida na mesa para o macho boss da família e, depois, assistimos a uma ramificação ou colonização internacional dos mesmos.) Infelizmente verificamos a situação em todo o planeta [neste momento]” [EP07];

“Nunca tivemos [referências homossexuais [da, na e pela Walt Disney]. [A Walt Disney foi e é vivida como um mundo bonito, idílico, mas curiosamente, neste mundo infantilmente mágico e fantasioso, nunca tivemos referências homossexuais.] Aquilo [a Walt] é tudo americano e americanizado e, como os americanos sempre foram, de facto, referências muito homofóbicas, extremamente homofóbicas, extremamente racistas, (...), por isso mesmo, essa bipartição. [EP07];

“(...) é o desde que não se fale, bastante isso, [uma vez mais o americano, “*d`ont ask, d`ont tell*”, o “desde que tu não fales, está tudo o kappa”, o “desde que tu não fales eu tolero-te, não estou a dizer que te aceito”, ou seja, não é que haja aceitação, há uma tolerância “socialmente exigida”] (...) E, se comesças a falar muito, a situação complica” [EP07];

“Há tolerância, não há aceitação. (...) Por exemplo, a empresa cinematográfica, a grande maioria dos filmes são americanos, e vendem sempre isso (a população LGBTQIA+ como “não questão”). Quando surgiu um filme (...), que tratava sobre a homossexualidade, aquilo foi um fenómeno. O *Brokeback Mountain*. Fui ver ao cinema. E porque dois homens beijavam-se, e tinha cenas do arco da velha, e o pessoal tipo “Como é que é possível?!””. Aquilo foi um espectáculo. [EP07];

“(...) (os miúdos) ainda estão (radicalizados em relação às temáticas da OIEC), mas eu acho que já são mais abertos/receptivos, na minha opinião, já conseguem filtrar e já conseguem ser mais tolerantes, acho eu, do que a minha geração ou a geração ou outra geração anterior. Acho que já estão mais abertos. Noutras escolas eu não noto isso, mas nalgumas eu noto já uma certa abertura, uma certa tolerância. Mesmo os miúdos, às vezes tocam-se. **tolerância por hipocrisia/insinceridade/impreparação educativa** [E09];

“(...) neste AE, aqui, especificamente, os meus (alunos) aqui, nalgumas turmas os miúdos tocam-se, abraçam-se, beijam-se (aquele beijo carinhoso mesmo sem intencionalidade) e não há problema nenhum. Eu acho que noutras escolas a situação é mais complexa do que nesta. Curiosamente, acho que há mais liberdade” [EP07];

“(Percepciono mais integração das pluralidades neste agrupamento do que, propriamente, nas experiências pretéritas, que tive noutros AE, nesse âmbito da inclusividade LGBTQIA+, específico” [EP07];

“Para evitar estas situações, o bullying LGBTQIA+ especificamente, primeiro tenho que identificar os casos. (...) primeiramente, é essencial identificar os casos, para poder aplicar estratégias. Primeiro, (...) tenho que identificar, mapear, localizar o caso, e depois desmistificá-lo.

Provavelmente, numa conversa informal com eles ou mesmo com a turma toda, questionar “você acham correcto isto”, ou “acham incorrecto”, “o que é que vocês acham?”, “o que é que pensam?” e colocá-los, num ponto, no confronto de perceber, “por que é que se faz isto?”, “por que é que não se faz?”, “consideram isso assim tão incorrecto ou mesmo mau?” (...) isso é o essencial, numa conversa sana, numa conversa saudável com eles, no sentido de eles perceberem e, (...) tentar explicar-lhes que há muitas sexualidades, a tal intersexualidade humana, a tal pluralidade da sexualidade humana, para ver se eles de facto percebem, que é completamente “normal” ter aquela postura ou disposição orientativa” [EP07];

“(…) é importante na prática docente, particularmente a de carácter supervisivo, a importância de narrativas literárias particularizadas em referências não (cishetero)normativas. Considero que se faz necessário) (...) acho que é fantástico agarrar um livro a dizer que fala da paixão, sei lá, de um indivíduo por outro, ou de uma menina por outra (...) Não é enterrar os clássicos obrigatórios, (...), não é enterrar o “Amor de Perdição”, mas (...) dar uma lufada de ar fresco ao currículo e complementá-lo com literatura actualizada (...) Eu chateio-me (...) com as obras que são estudadas durante o Ensino Secundário ” [EP07];

“(…) aquilo deve ser extremamente chato e maçudo e acho que não cabe na cabeça de ninguém estar a ver *Os Lusíadas*, como uma obra temática, sim, sem dúvida, mas só quando a pessoa já tem outra maturidade é que era capaz de achar interessante. Eles [os alunos] não acham minimamente, e depois com uma linguagem muito arcaica, uma coisa assustadora. Eu achei, com honestidade, no Ensino Secundário, e acho que há obras lindíssimas. (...) leio Luis Sepúlveda, Richard David Bach e acho lindíssimo, agora aquela porcaria [Os Lusíadas] é maçudo, maçudo mesmo.” [EP07];

“(…) por exemplo, actualmente, já vou ler *Os Maias* e já acho interessante. Na altura, o que eu fiz, foi ler um resumo d’Os Maias, porque aquilo era pesado. E, ainda dizem, que é uma história minimamente interessante. É aquela coisa, é Os Maias de Eça de Queirós. (...) é preciso adaptar as obras à altura em que eles estão. Só porque são obras de facto fantásticas em termos literários e têm a ver com o nacionalismo, etc e tal, não, tem que haver uma adaptação. Eles têm que ler obras que gostem, e os cativem e que os motivem. (...) é uma perspectiva muito pessoal, minha apenas, minha. Se eu disser isto a um professor de português ele mata-me. (...) Ou seja, eu estar a substituir obras emblemáticas por obras com menos visibilidade, pelo

| | |
|--|--|
| | <p>menos no nosso currículo. Há escritores fantásticos, que escrevem muito bem, e estão invisibilizados” [EP07];</p> <p>“(…) José Saramago é fantástico. Por exemplo, <i>As Intermitências da Morte</i>, eu li aquilo e adorei aquele livro. As pessoas iam morrer à fronteira, e inicialmente não morriam. Os problemas todos que isso levava. É preciso ter uma mente muito brilhante (...)? Por que não dar isso no Secundário? Esse ou outro qualquer, e não aquele tipo de livros tão, tão para outra idade e não para a idade que eles estão a atravessar. Falamos de transformações profundas, porque eles estão, hormonalmente, sempre, sempre em transformação” [EP07];</p> <p>“É como se continuássemos no saudosismo do Velho do Restelo (...), na minha opinião, e na prática pedagógica, ainda estamos (...), efectivamente, ainda estamos, porque ainda tem que ser aquelas obras [os clássicos] (...), também entendo, porque depois há exames, eles querem que uma obra tenha que sair. (...) haver uma ou duas fixas, mas mais do que isso, não, e o resto (...), ser a/à escolha dos alunos. Podia haver ali um compromisso” [EP07];</p> <p>“(…) sair um bocadinho, sair do tal do banal, sair do cisheteronormativo. (...) [O sair da Pequena Sereia, da Bela Adormecida, que aliás deu até até nome a um síndrome psicopatológico]” [EP07];</p> <p>“Exacatamente. Sem a menor dúvida [o considerar a a Walt Disney, a ICAR e, mesmo a própria Educação Moral e Religiosa Católica e/ou Evangélica (EMRC e/ou EMRE), esta última o estar a doutrinar para algo dito como exclusivo e “verdadeiro”, minorizando qualquer outro tipo de fenómeno social religioso, e que a escola ainda subsidia muito (...) e também esses grupos/seitas já bastante enraizadas, machoesferas e feminoesferas, considera as primeiras ou das primeiras formas de bullying, socialmente justificado (como o tabaco), que vêm já desde a própria família] Vêm já impostas, quase que inerentes a nós próprios em termos psicológicos” [EP07];</p> <p>“(…) É isso mesmo (...) [a Walt Disney, afinal, é meramente, um alimentar de masculinidade tóxica] (...) É tudo muito bonito, pois é só homem e mulher e há sempre os papéis de género normativos, a mulher faz isto, o homem faz aquilo” [E09];</p> <p>“É a realidade. [A Walt Disney é uma das materializações daquilo que é o bullying LGBTQIA+]. (...) Os pais é que nunca pensaram, de facto, nesse sentido e ele faz sentido. É o tipicamente americano. Jamais apareceu um personagem que fosse apaixonado por outro homem. (...) (há) o macho alfa americanizado” [EP07];</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“(…) também acho que já estamos a desconstruir um pouco esse macho-alfa. (...) Na nossa sociedade de agora, a situação já está mais igualitária, pelo menos teoricamente. (...) continuo a achar que há muito bullying a vários níveis, não só o praticado pela Walt Disney, dependendo de tudo o que estamos a falar” [EP07];</p> <p>“(…) binarização trazida já de casa [a binarização à la Walt Dianey, (...) (e) a binarização também injectada pelas religiões patriarcais monoteístas sexistas, pertencentes aos pais, mas que estão muito evidentes nos miúdos desde o nascimento (...) O patriarcalismo dos pais a falar através dos filhos” [EP07];</p> <p>“(…), tudo o que for fora do dito conceptual, é aberrante para eles, é pecado, é tudo algo muito estranho. Eu fui religioso, curiosamente, até aos 18-20 anos. Perguntava até que ponto é verdade o que eles o que dizem, fazem. (...) enveredei um bocadinho por isso até aos 18 anos. Até fui protestante ou evangélico (...) E, depois, “não, isto não é para mim”. (...) marginalizavam e diabolizavam pessoas, que eram muito pobres, outras que eram homossexuais. Esses não eram bem-vindos, porque eram pecadores, e como eram “pecadores” era o “vamos marginalizá-los”. Eu pergunto “O que é isto??!! Isto é a inclusão de quê????!! É esta a inclusão que esta seita fala????!!” [EP07];</p> <p>“(…) eles não admitiam [o famoso messianismo, o orgulho da supremacia da raça branca, caucasiana, europeizada e de olhos azuis]. E eu perguntava “Isto é uma religião de quê? Apregoam uma coisa e depois fazem outra. Isto é uma aldrabice pura. Política no seu melhor” [EP07];</p> <p>“Sim, sem qualquer dúvida continuamos a ser dominados pela opressão católica e cristã. Eu acho incrível, como é que em pleno século 21! É surreal! (Jorge Pereira: Considera e percepçiona que estas situações de que fala, são movimentos religiosos que, e não vou especificar aqui espectros ou posicionamentos/movimentos políticos, nomeações sim, travestidos com outras roupagens, se materializam, na prática, como a Opus Dei, o 1143, o Movimento Social Nacionalista, o Escudo Identitário/Força Nova, o Portugueses Primeiro/Escudo Identitário, o Proud Boys Portugal, o Portugal Hammerskins, o Blood and Honour (B&H Portugal), o Chega Juventude, o Habeas Corpus, a Alternativa Democrática Nacional (ADN), o Ergue-te!/Partido Nacional Renovador (PNR), grupos que assumida e publicamente mecenam estes grupos religiosos neo-pentecostais e outros?) [EP07];</p> <p>“Falamos de (...) Aspectos e comportamentos completamente idiotas e o fazer a vénia, o rastejar, a figura da Igreja como supra suma. (...) como</p> |
|--|--|

é que isto é possível??? (...) eles percebem e sabem que há um grande poder da religião. (...) a religião é um patrocinador da ignorância das pessoas. (...)na minha óptica, patrocinada, principalmente, pelo Catolicismo Católico Apostólico Romano. (...) os países em que há outro tipo de religiões vigentes, a evolução é significativamente maior. É diferente. As pessoas têm um grau cultural diferente, um grau cultural muito mais saudável, inversamente ao que verificamos nos países onde domina o Catolicismo Romano como a principal manifestação religiosa. Eu acho estranhíssimo. (...), na minha opinião, é a ignorância que traz tudo isso” [EP07];

“(...) . Falamos numa forma de dominar as pessoas, metafisicamente, e dominar as pessoas pela existência e prática do que chamam o “pecado”. (...) logicamente, dá dinheiro. (...) isto é inacreditável. A religião, na minha opinião, não tem significado ou utilidade, mesmo nenhuns na forma de estar neste momento na vida” [EP07];

“Sou tolerante, evidentemente, perante todas as convicções. Eu acho que as pessoas que são minimamente inteligentes devem ser assim. Pessoas minimamente inteligentes são assim, são tolerantes. Se as pessoas querem aquilo, se acham que é uma mais-valia, pois por que não, desde que não interfiram comigo, não tem problema absolutamente algum” [EP07];

“(...) (a religião) traz é (...) atraso e ignorância, que é prejudicial a todos os níveis sociais, na minha opinião. A religião, quando é, única e exclusivamente, só a religião, extingue a cultura, o desenvolvimento social. E traz um problema gravíssimo, porque as pessoas, as daquelas famílias muito tradicionais, têm valores muito fixos e por influência da religião. Há o homem e a mulher e nada mais. Uma verdadeira desgraça” [EP07];

“(...) expressões que, diária e assiduamente ouvimos, como “macho que é macho, mija de pé”, “macho que é macho não chora” (..) são uma autêntica parvoíce. Ignorância.” [EP07];

“O facto é que as coisas têm evoluído noutro sentido, deveria haver alguma tolerância. Mas não. Nada justifica essas afirmações” [EP07];

“Na minha opinião, e como biólogo, não há bipolarização [ou binarização da energia em feminina e masculina]” [EP07];

“É uma coisa esquisitíssima. De facto, a ignorância é tão grande, tão grande por detrás dessas pessoas (opinion makers, redpills, incels, tradewomen, youtubers, tiktokers, coaches da masculinidade de tudo e mais alguma coisa). É assustador” [EP07];

| | |
|--|--|
| | <p>“(…) Como é que é possível alguém estar a emitir uma opinião, sem nem sequer dominar ou ter algum conhecimento de causa daquilo que está a falar. Não é só dizer disparates, atrás de disparates, (...). É uma cena inacreditável, (...) e o problema é que os meninos não sabem filtrar. É uma desgraça até muito grande. Muito grande mesmo e, muitos deles, têm milhares e milhares de seguidores” [EP07];</p> <p>“(…), de facto, é o primeiro ano, que estou aqui e só tenho duas turmas. Não tenho muito o feedback das outras turmas, e sei que há muitas turmas. (...) este ano, não tem assim nada de especial. Aliás até notei muito mais tolerância entre e com os alunos, que que, como lhe disse, nos últimos 3 anos, em que tinha lá turmas do básico, que eram assustadoras. Havia lá miúdos completamente formatados e existia um bullying mesmo entre os que percebiam que eram “diferentes”. Mas bullying mesmo agressivo, batiam-lhes, faziam-lhes 30 por uma linha. E eu perguntava “Mas o que é isto”? E, por muito que eu dissesse que esse tipo de comportamento não era lógico, não tinha significado. Eram extremamente agressivos e chamavam nomes uns aos outros, bullying extremo, ponto” [EP07];</p> <p>“Eu actuava, mas era quase impossível. E, sim, acredito que há sempre alguns docentes que podem ter medo [de “ser homosexualizados”, por assumirem um posicionamento activo e agenciador na diminuição do bullying LGBTQIA+”] [EP07];</p> <p>“muitos [docentes preferem adquirir esta temática como uma “não questão”, preferem pôr uma venda e ignorar a realidade das questões OIEC]. Sim, muitos, (...) actuam por base nesse posicionamento, outros preferem pôr a famosa venda que fala, outros também acham que essa postura passiva-conivente é a postura correcta, ou seja, há homem e mulher, há sexualidade, e não sexualidades intersexuais. Agem em conformidade e até acham muito bonito que o miúdo esteja a fazer disparates para com o outro. Porque eu também tenho colegas assim, infelizmente” [EP07];</p> <p>“[a biologia não é binária, a biologia humana e a não humana, e falo do sexo (biológico), mas ouço continuamente, mesmo com a apresentação da factos, que não, que a biologia é binária, só existe homem e mulher, que não existem intersexualidades, e ouvimos primeira e principalmente na política. (...) afirmam, que essa cientificidade é o que a comunicação social e a esquerda querem que se acredite. Ou seja, continuam a arranjar vieses, para sustentar aquilo que, na realidade, é uma opinião, uma subjectividade] (...) Isso são argumentos falsos e idiotizados/infirmações, é exactamente como os americanos a acharem que a Terra é plana” [EP07];</p> |
|--|--|

“É inacreditável o que vemos e ouvimos. Este mundo é só gente com problemas psicológicos graves” [EP07];

“tenho medo é que de facto vamos e já estamos a cair numa radicalização neste momento. (...) estamos a cair em radicalização e, tanto é, que estamos a criar ditaduras e ditadores em todo o lado. Ditador nos Estados Unidos, estamos a criar ditadura cá, se não tivermos cuidado, como aconteceu já com outros países. Temos o Ventura, que é um perfeito idiota, que só diz disparates. É um palhaço qualquer, um palhaço sem graça, não diz nada. Tem atrás dele só mongoloides (e, desculpa lá o termo, sem discriminação para os mongoloides). Coitadinho. O engraçado nisto, e que nada tem de engraçado, é que estamos a ir por um caminho, assustadoramente inacreditável. Por que é que isto está a acontecer neste momento? Não sei.” [EP07];

“É essencial, e eu acho extremamente importante o ter que práticas docentes inclusivas supervisivas e os docentes, coordenadores, precisam (re)introduzir, ressignificar, (re)materializar, para (trans)formar cidadãos, democráticos e civicamente conscientes e activos, neste cenário distópico (...), não só para a população LGBTQIA+, mas para outras formas de discriminação. O racismo, por exemplo, porque agora chegam-nos culturas de todo o tipo” [EP07];

“Estão a chegar alunos de todas as nacionalidades e não pode haver racismo. Não pode de forma alguma. E tem que haver aqui inclusão, é facto, mas como é que é feita a inclusão, e na expressividade da supervisão, essa é a questão. Eu acho que, desta forma, desmistificando estereótipos e preconceitos, tentando identificar os casos e as problemáticas e agir activamente. Se é esta a via correcta, eu não sei. (...) tento fazer o melhor que sei e que posso, e de facto, talvez me falte formação nessa área, que eu vou tentar fazer, para perceber como é que se inclui mais” [EP07];

“(...) é importante (o desconstruir, desmistificar estas estereotipias e estes (pre)conceitos) e tento fazer grupos heterogéneos com pessoas, que eu acho que são importantíssimos para incluir. Colocar os melhores, os que têm mais capacidade e sensibilidade e até mesmo outro tipo de perspectiva, normalmente coloco-os em confronto, um diálogo confrontativo” [EP07];

“[Falar sim de Necessidades Educativas Especiais, porque sim, porque é importante, mas também falar de outras formas de inclusão, o actual interseccionismo, que necessitam quer das componentes da supervisão como transformadoras da prática pedagógica, como integradoras desta interseccionalidade, ou seja, migrantes, ciganos, praticantes de outras

| | |
|--|---|
| | <p>religiões não-ICAR, pessoas de outra etnia, por exemplo] sim, sem dúvida” [EP07];</p> <p>“Sim, [apesar do DL 54/2018, subsidiado pelo 55, principalmente o 54, a inclusão ainda continua a ser sinonímia, única e quase exclusivamente, de categorização monodisciplinar e praticamente a direccionar só a inclusividade para as Necessidades Educativas Especiais, secundarizando ou invisibilizando qualquer outra temática], (...) continuamos nas categorias, a engavetar pessoas. E é só isso mesmo, NEEs e pouco ou nada mais” [EP07];</p> <p>“(…), não dá. É impossível [personalizar cada aluno e cada caso mapeado]. Só temos 3 ou 4 docentes de Educação unicamente Especial, e a quantidade de alunos que necessitam, efectivamente, é inacreditável” [EP07];</p> <p>“Não há tempo, efectivamente. Não há docentes suficientes na escola. Não há crédito horário para assistir a tanta gente. É facto” [EP07];</p> <p>“[A Direcção deste AE, os docentes, todos afirmam que por mais que queiram ser o mais inclusivos possível em todo e qualquer caso, por mais que queiram universalizar, é literalmente impossível e, mesmo utópico. [...] E eu concordo.” [EP07];</p> <p>“(…), tento desmistificar, desconstruir mesmo, a ideia afirmada junto dos pais, principalmente, e dizer-lhe, com factos, que isso é uma parvoíce completa [a retórica da “ideologia de género”, ou seja, que a Cidadania só serve para homossexualizar ou lesbianar. (...) uma vez mais do tentáculo político radical de extrema direita neo-nazi fascista já bastante evidente em Portugal] e que a Cidadania é essencial. E tento fugir um bocadinho à regra que a Cidadania é um acto isolado. (...) a Cidadania somos, de facto, todos nós que a fazemos, é o ser o cidadão de uma urbe, de uma comunidade. (...) normalmente levo os meninos para a cidadania na sua vertente prática, o ir ao trânsito, a um restaurante, porque eles acham que aquilo [Cidadania] é um bocado estranho. Cidadania é tudo o nós fazemos, o ser tolerante, mas nessa perspectiva, e também desmistificar essa ideia perante os pais, porque normalmente há necessidade de acontecer isso” [EP07];</p> <p>“(…) eu fui Director de Turma nos últimos 3 anos e também apareciam esses indivíduos com esse questionamento, “ah, mas o que é que é a Cidadania? Por que é que é obrigatória?”. Porque eu acho que é essencial nós sermos tolerantes e identificar os problemas sociais. Por exemplo, que problemas é que temos aqui no trânsito, ou não vamos aceitar um homossexual, só por estarmos</p> |
|--|---|

a falar de uma orientação não normativa. E podemos falar de crianças, jovens com HIV, seria o caos numa escola, não abordarmos as questões de seropositividade, por exemplo. Seria possível, não havendo a Cidadania, admitir essa pessoa na escola? Essa é a questão” [EP07];

“(…) a exclusão social leva a um secretismo enorme, a um sectarismo massificado e, evidentemente, tem efeitos negativos nos miúdos dentro da sala. Sexualmente, o facto das pessoas terem medo leva ao secretismo e o secretismo leva a problemas graves em termos sociais” [EP07];

“. Há essa necessidade do bipartido, é só homem ou mulher, e depois as leis também só estão direccionadas para o sexo biológico cisheteronormativo. Existe uma miríade de casos, que a lei não contempla. Agora começa e cada vez mais tem que contemplar. Logo que não contemple, há imediatamente problemas associados a essa situação. É o “ai, não é homem ou mulher, então o que é que é?”, fazem a pergunta. Ou tem que ser homem ou tem que ser mulher” [EP07];

“[nós, os docentes aqui do Agrupamento, na identificação dos Encarregados de Educação, já não colocamos o exclusor “pai” e “mãe”] (...) Tentamos desmistificar isso, , afinal temos famílias monoparentais, famílias homossexuais. Já não justifica essa utilização binarista, na minha opinião. Podemos estar inclusive a falar de pais transexuais, por exemplo” [EP07];

“(…) se (o Jorge) tiver alguma [metodologia de ensino, direccionada para a inclusão, e particularizada na população LGBTQIA+] que me sugira, que até seja mais interessante, até era, e já que estamos a falar delas, para perceber como incluir mais e melhor estes jovens é o ideal. Por exemplo, em termos de grupo, onde se nota que há um aluno, que exercem bullying sobre ele e que é assumidamente homossexual, e que às vezes nem tem aqueles “maneirismos”, o que é que nós vamos fazer com um aluno destes? É esta a minha questão. O que é se faz com os outros relativamente a ele? Esta é a questão” [EP07];

“[Os miúdos, na minha opinião, hoje em dia, estão tão fechados, precisamente porque estão tão minados pelas percepções e pelos valores adquiridos na família através dos pais], através da religião dos pais, vítimas da tal Disney, que já falámos, o tal homem ou mulher, isso mexe, obviamente, com a pessoa. Para se tornar tolerante, obviamente, demora muito tempo, e se é que a gente alguma vez o consegue [tolerar]” [EP07];

| | |
|--|---|
| | <p>“(…) tolerar, já nem estamos a falar da aceitação, estou a falar de tolerar. (...) Estamos a falar de alguém que batia noutra pessoa!” [EP07];</p> <p>“(…) Acho que aquilo era ignorância pura. Não sei. Sinceramente. Quero acreditar que era ignorância.” [EP07];</p> <p>“Acho que [é por] ignorância pura. Não sei. Sinceramente. Quero acreditar que era ignorância” [EP07];</p> <p>“Não vejo muito no Agrupamento [formas inter e intra institucionais de dinamizar a inclusão LGBTQIA+, por exemplo, leituras, workshops, colóquios, comunicações, representações teatrais e alguma interacção, já nem digo interacção integral com grupos não governamentais LGBTs, tipo ILGA-Portugal, Opus Diversidades, e outros]. Não quer dizer, que não possa existir ou acontecer. E quanto aos últimos, não verifico nunca esse tipo de organizações a vir à escola, haver, de facto um transexual, por exemplo, e dar o seu testemunho e vivência. Aqui não vejo esse tipo de iniciativas. (...), de facto, não vejo assim muito essa inter-institucionalidade ou essa temática em cima da mesa, em termos de sexualidade. Efectivamente, é uma forma interessante de desmistificar o sexo e as sexualidades” [EP07];</p> <p>“(…) essa sexualidade biologizante já está bastante “<i>out of date</i>”. Não vejo, de facto, esses movimentos inter e intra institucionais, mas se calhar existem. Não sei o que é que os meus colegas dizem, mas, de facto, sou e estou um bocadinho outsider, de facto ainda não estou muito integrado aqui. Conheço meia dúzia de colegas, mas não vejo, por exemplo, grupos de leitura a introduzir outras referências, que não as cishetero. Seria uma heresia para com a Walt Disney, por exemplo, haver um livro, que falasse sobre a homossexualidade explícita” [EP07];</p> <p>“(…) de facto é inacreditável negar a heterogeneidade humana em pleno século 21. Não tem lógica alguma, mas é como lhe disse, estamos a retrogradar, estamos a ir, efectivamente, em sentido contrário ao expectado, precisamente por estes radicalismos de intolerância, que é que o está a acontecer na política nacional e mundial, se pensar um bocadinho. Só aparecem pessoas ignorantes, pessoas com cargos e com uma esquizofrenia, por exemplo, aquele maluco do Trump e o Ventura. Eu já não sei onde é que vamos parar, com honestidade. O sistema político não estava bem, mas acho que está a tornar-se pior. (...) acho que os jovens não têm essa consciencialização, não sabem, acham que a liberdade é um dado adquirido e, como dado adquirido, acham que nunca vão ter uma ditadura. (...) quando estiverem em ditadura, aí vão sofrer imenso, aí vão perceber o significado da liberdade” [EP07];</p> |
|--|---|

“Dentro deste Agrupamento, acho [que os tentáculos da ditadura] ainda não [se fazem muito presentes], mas vão começar a aparecer por todo o lado, e isso eu acho que vai ser complicado e problemático. Andam os miúdos a gritar “CHEGA”, “CHEGA”, “CHEGA”, mas se lhes perguntarem o que é que o Chega! Preconiza, não sabem nada, não lhes interessa nada. É como ser adepto de um clube de futebol e eu pergunto “O que é isto???” [EP07];

“Há este indivíduo que é um idiota, diz que é tudo mau, que é tudo uma desgraça, que vamos matar os homossexuais, vamos matar os ciganos. O que é isto, por favor??? Ele afirma isto, à boca cheia. Aquilo é um autêntico idiota, ele até é, minimamente, inteligente e os que estão lá ao lado dele, esses sim, são uns ignorantes do pior. [Falamos de uma seitificação] [EP07];

“Falamos da limpeza étnica, que foi o objectivo do Hitler a vida toda. Já temos o mesmo na França, Argentina, Itália, Suécia, a extrema-direita está a ganhar poder, até na Alemanha. Parece uma moda louca. Até na Alemanha, como lhe digo, fiquei doido. São praticamente todos de extrema-direita! [A **União Democrata-Cristã da Alemanha (CDU/CSU)** é, neste momento, a maior potência política alemã e a segunda, **Alternativa para a Alemanha (em alemão: *Alternative für Deutschland*, sigla AfD)**, de extrema-direita radical neo-nazi fascista, é liderada por uma Weidel, uma neo-nazi declaradamente lésbica, e cuja companheira é imigrante nascida no Sri Lanka, têm dois filhos, mas cujo discurso político e ideológico é abertamente anti-LGBTQIA+, anti-imigração e anti-adopção de crianças por casais LGBTQIA+ e, possivelmente, contra ela própria” [JP]. A Psicologia não explica” [EP07];

“(…) falo sobre a temática, primeiro porque os temas da disciplina, o Inglês, se prestam a isso, autorizam e o permitem, temas que vão desde a contemporaneidade do jovens, até à tecnologia, ao multiculturalismo, ao trabalho e empregabilidade, estou a falar dos temas mais importantes e mais evidenciados, é óbvio que, esse assunto acaba por estar ali presente. (...) **o primeiro tema que damos no 11.º ano é o multiculturalismo e a discriminação faz parte desta temática, é um dos sub-temas. E é claro que, eu aí, aproveito logo para introduzir a temática LGBTQI.** Também temos a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Os temas são a igualdade de género (...) **Principalmente homem e mulher, biologicamente falando, mas já podes introduzir muito outro material. Há uma pluralidade de géneros, portanto podemos ir para qualquer um, que não só homem e mulher (sexo biológico)** [EP08];

“Isto é o reflexo do que é a casa e em casa. Tu comesças logo, de início, ainda nem nasceste, a ser injectado com estas situações. Logo desde criança, ainda a ICAR não está envolvida, já há uma expectativa pela parte dos pais. Agora, acredito que já nem tanto, mas é o menino no registo azul, a menina no registo cor-de-rosa, a bonequinha para a menina, o carrinho para o menino. Começas logo, de início, ainda nem é visível a influência da igreja, pelo menos na criança, nos pais sim, haverá. Começas logo a fazer uma distinção, uma categorização entre um e outro. Mas mesmo logo com a questão de vestir as crianças desta cor, de dar estes brinquedinhos, porque não dás carros às meninas, não dás bonecas aos meninos (...), e depois tens toda a educação que as pessoas dão às crianças” [EP08];

“Em relação à Walt Disney. Falas em histórias com as da Branca de Neve?...(...) já não vejo Walt Disney há muito tempo, não sei bem como está a situação, no momento. Sabes que eu fui estudante de Literaturas e de Línguas e uma das coisas que nós fazíamos, com bastante frequência, era desmontar, desconstruir estas histórias, suposta e superficialmente para crianças. E uma das histórias interessantes na desconstrução literária é, precisamente, a da Branca de Neve. Por exemplo, pôr uma mulher a viver com 7 homens, independentemente de serem anões ou não. Isto causa logo, assim, se calhar, alguma surpresa. O que é que tu fazes para tirar o sexo desta equação?” [EP08];

“(...). Estamos no contexto de uma mulher a viver com sete homens anões...Isto, depois, são situações que eu gosto de falar com os meus alunos. E outras histórias. O Capuchinho Vermelho é uma história maravilhosa, aliás, originalmente, por exemplo, os contos originais dos irmãos Grimm são contos para adultos que, depois sim, após anos de binarização cisgenderista, foram waltdisneyzados. Ou seja, foram-lhes retirados todos aqueles elementos “adultos” e as histórias foram meninificadas, para as utilizares como exemplo, principalmente, para as meninas, como era o comportamento exemplar expectável de uma rapariga” [EP08];

“(...) eu sempre bebi muito material e produto estrangeiro e é mais na minha formação, que me baseio. E eu digo: lá está, as histórias, depois, foram sendo, como é que se diz...sanitized, principalmente, pela Walt Disney, sim. O sanitize fairy tales. Foram-se tirando aqueles elementos mais ousados. Não é à toa e nem por acaso que o Capuchinho Vermelho anda com uma capa vermelha. Por que é que não é uma capinha branca? Ela usa uma capa vermelha, não usa uma capa branca, não usa uma capa verde. Usa uma capa vermelha. O que é que o vermelho simboliza? (...) O amor sexual,

a paixão sexualizada, a fisicalidade, a carnalidade. (...) tudo isto, a propósito da Walt Disney como uma das ou a primeira forma de bullying, a que os miúdos são submetidos. Não sei se é uma forma de bullying, não sei como é que lhe hei-de chamar, agora, evidentemente, a Walt Disney *sanitized* todas estas histórias. Tens aquela imagem das meninas como as domésticas trabalhosas incansáveis na e em casa, casam sempre, é praxe no roteiro, e depois tens o *eternal happily ever after*, como num filme que eu vi de uma professora de Literatura. A questão é que depois ninguém fala o que é o *ever after*, o que é que acontece depois de eles se casarem, quando as coisas se tornam realidade? E depois quando entra o sexo na equação?” [EP08];

“(…), hoje em dia, depois com a internet, tu tens aí o professor máximo, o catedrático educador do sexo, o influencer supra-sumo” [EP08];

“Claro que não é a Walt Disney [a primeira ou uma das primeiras formas de bullying direccionado à criança, são estes grupos macho(mano)esféricos e, também, da womenosfera, também, que são, neste momento, a principal forma de bullying e os principais e os primeiros doutrinadores dos miúdos]” [EP08];

“(…) os EE [já] estão completamente obsoletos. (...) tenho miúdos, que começam a ver pornografia com 10 anos e, às vezes, até mais novos” [EP08];

“[consideras, por exemplo, que falar sobre o que é a pornografia e o que é a sexualidade, aos 10 anos, ou mesmo antes, seria importante, quer em Cidadania, quer em família, quer em diálogo com toda a comunidade educativa] Isso sem a menor dúvida” [EP08];

“não te sei responder [se é para invisibilizar a temática]. (...) a Cidadania, que eu dou, é a alunos consideravelmente, mais velhos. E a forma como uma criança de 10 vê certos conteúdos e um adolescente de 16-17 os vê, não é exactamente a mesma. São esses, os professores que eles têm [a internet e outros] e, depois, claro, os influencers, os coaches, os digital nomads. E, depois, não têm a supervisão de um adulto, não há quem os oriente no meio de toda esta desinformação e os miúdos andam aqui perdidos, anestesiados, acrílicos e, se calhar, vão desenvolvendo uns conceitos bem esquisitos do que é que é a sexualidade, das formas de como interagir e dialogar com a pluralidade e a heterogeneidade da pessoa humana. Assusta-me um bocado. Admito. E eu só sei assim um bocadito, mas acho que sei mais do que sabem muitos dos meus colegas, que vivem numa redoma utópica, em relação a esta questão da

| | |
|--|---|
| | <p>internet e como é que funciona. Por isso, lá está, eu acho esta disciplina ótima, porque, pode parecer falsa modéstia” [EP08];</p> <p>“[além da retórica da “ideologia de género, que subsidiada no e pelos pais de que com esta disciplina [Cidadania], os filhos estão a ser homossexualizados, (...), depois também (...) aparecem por aí, e é visível nas notícias, certos livros (...) supostamente para crianças, a falar de sexualidade e igualdade de género, (...) se calhar são livros, que não são propriamente direccionados para aquela idade e, depois os pais, não concordam e não se identificam muito com aquilo. Eu confesso que já li alguns que apareceram e é estranho...penso eu” [EP08];</p> <p>“(,,), neste campo sim [considero que é importante este ou qualquer outro AE oferecer formação pedagógica inicial, continuada e actualizada na e para esta temática]. Eu, honestamente, acho que, principalmente, este ano estamos melhor. Este ano há aqui muita gente, que me parece ter uma mentalidade bastante mais receptiva e mais aberta a este tipo de alunos e a estas diferenças. (...) Há muita desinformação, (...) acho que os miúdos, não no geral, estão numa redoma, (...) isolados” [EP08];</p> <p>“A receptividade, voltando à pergunta inicial, é o principal qualificador e, com toda a certeza, terem formações sobre o assunto. Agora, lá está, não sei se os professores estariam receptivos a esse diálogo. Alguns, aqui, eu sei que sim. Felizmente que as coisas mudaram. Formações para os alunos, se calhar, também era bastante importante” (formação pedagógica actualizada para os discentes) [EP08];</p> <p>“é difícil percentualizar [a percentualidade de receptividade dos docentes e a percentagem de receptividade dos alunos], mas em relação aos professores eu diria 50/50. Quanto aos alunos, sabes que depois é um assunto complexo. Há os alunos que pertencem à comunidade LGBT, e alguns não o exteriorizam, não o dizem, não falam. Às vezes, eu noto, porque acho que há ali características, e ainda agora pude confirmar no baile de finalistas, que alguém que achei que no 10º ano seria membro do LGBTQ+, só me veio confirmar agora no baile de finalistas, porque estava acompanhado” [EP08];</p> <p>“sei de casos, normalmente homens, que também entram nesse tipo de piada [LGBTQIA+fóbica], intencional e conscientemente, por uma questão de auto-preservação e auto-protecção. Entram no esquema e, assim, estão protegidos. Não se expõe, também dizem aquelas piadas estereotipadas, com esse intuito” [EP08];</p> |
|--|---|

“Ninguém vai dizer o que é que é, quando os outros têm esse tipo de reacção. Relativamente aos miúdos, lá está, alguns, sim, são *low profile*, não dizem nada. Uns percebe-se, imediatamente, que são [homossexuais ou outro], eles e elas, pelo menos eu percepciono, devo ter um gaydar” [EP08];

“Isto não são doenças contagiosas, mas os pais, (...). O HIV sim, é contagioso, mas pode-se apanhar de muita maneira, não tem necessariamente com uma ida à casa de banho. Eu sou bem mais velha do que tu e eu ainda me lembro de ouvir falar que a SIDA era o cancro gay. Estava ali confinado aos homens gays. Agora, como é que ele “passou”, para a comunidade hetero? Não foi só com as drogas. Não foi só com as transfusões de sangue. Foi com aqueles senhores, que tinham aquela imagem que são cishetero e depois procuravam homens, homens ditos heteros e que depois procuravam os homens gays, que depois contraíam doenças e as transmitiam às mulheres.” [EP08];

“[os pais ainda dizem], “ai meu deus, deus me livre se o meu filho fôr larilas, não tiveste sorte com o teu”. Isto é surreal. (...), que mentalidade é esta? O mais assustador é que ainda se ouve muito este discurso, e gravíssimo, em pessoas mais novas, pessoas mais novas, pessoas desta geração, por exemplo (...) E [também] **E de pessoas com formação académica superior, que deveriam ser as primeiras a combater os estereótipos e os preconceitos. O que, para mim, é chocante**” [EP08];

“(…) reafirmo, é chocante. (...) eu sempre pensei assim, isto não é agora dos 60, pensei assim aos 20, aos 30 e continuo a pensar. A abertura de espírito e a aceitação, o tentar perceber o outro, porque isto não é uma doença, não é uma situação pontual, em que a pessoa acorda e diz “hoje apetece-me ser gay. Ah, não vou ser bi”” [EP08];

“(…) comigo funciona assim. **Logo, no início da primeira aula, quando eu me apresento aos alunos, uma das primeiras coisas, que eu lhes digo é: “Aqui dentro, ninguém chama nomes ou ofende ninguém, ok? Estamos entendidos? Seja se é ignorante, se é gordo, se é magro, é feio, é homossexual, é o que quer que seja”**. E, depois, quando, ouço os alunos a referirem-se à comunidade LGBTQI+ de forma depreciativa, chamo-lhes a atenção para isso e, lá está, como eu dou uma disciplina, onde se fala de vários conteúdos e um deles é a discriminação, costumo passar um filme, cujo título é *Pride*, de 2014, que também funciona bastante bem com a disciplina de Cidadania, pelas temáticas da interculturalidade, multiculturalismo, interseccionalidade. É assim, dar Cidadania, neste momento, não dou, faz parte dos trabalhos e dos conteúdos,

que nós temos dentro das disciplinas, e como a minha disciplina permite trabalhar uma série de conteúdos, eu aproveito, e quando falo do multiculturalismo e da discriminação passo o *Pride*, o *Orgulho*, em Português. Como o título o diz, o filme, para além de ser um filme sobre a comunidade LGBTQ+, é um filme baseado e sobre factos reais. Aquelas pessoas existiram, aquelas pessoas lutaram. Passou-se, durante a greve dos mineiros, na época da Margaret Thatcher, por isso mato vários coelhos com uma cajadada só. E sobre esta senhora, e a moralidade que a caracterizava, como já me disseste várias vezes, diz um ditado que “públicas virtudes, vícios privados”. Não sei se conheces. Pensa um pouco sobre ele. Ou em inglês, *still waters, run deep*, sabes aquelas pessoas mais calmas, *still waters*, águas paradas, estagnadas. Quer dizer, aquilo que te parece assim muito calmo, superficialmente, tu nunca sabes o que é que está lá em baixo. Pode estar um turbilhão, é o que quer dizer isto, e a outra é óbvio, tu projectas aquela imagem de muita virtude, és o *paragon* (...) *Paragon* [é] o exemplo supremo excelso de todas as virtudes e mais algumas e depois, no privado, são apanhados em muitos casos de escândalos, escândalos sexuais, como já se viu, em muitos casos” [EP08];

“[por exemplo, nos seminários] levas uma vida inteira confinado e enclausurado num seminário, junto com outros homens, tu obrigatoriamente vais ter que libertar toda a libido oprimida, porque ela, cedo ou tarde, emergir de alguma forma” [EP08];

“(…) o ser humano é um oceano de contradições e paradoxos, omissões, falhas, mesmo esses que intitulam santos, na ICAR, por exemplo, S. Paulo. S. Paulo, no início, perseguia tudo o que quer que fosse cristão, até que um dia, segundo o que afirmam, teve aquela famosa aparição, e depois tornou-se mais um dos milhares de santos. As pessoas são pessoas, são falhas, o que eu aqui critico na Igreja é essa hipocrisia que falas” [EP08];

“(…) O que tu fazes desses ensinamentos ou não fazes, porque, voltando ao tem anterior, padre que têm relações com padres a mim não me faz confusão nenhuma. Eles estão ali com outros homens, eles têm que libertar toda aquela tensão sexual. Isto é óbvio. É o 2+2 são 4. O que me faz confusão é a pedofilia, mas isso é outra coisa” [EP08];

“Jorge, estas questões eu já as conheço da sociedade americana [formas de desconstruir estas estereótipos LGBTQIA+fóbicas e de eliminar (pre)conceitos relacionados com as temáticas da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais da pessoa humana, as OIEC da CIG,

quando, politicamente, encontras fenómenos como o auto-conclamado 4.º Pastorinho de Fátima e o seu discurso de ódio extremado, André Ventura e os Ventura lovers, que querem extrair, eliminar mesmo a Cidadania da Educação, porque afirmam que é uma doutrinação ideóloga que está a homossexualizar os alunos? Ou seja, podemos estar na presença de um Portugal ressalazarizado, renazificado “[. A gay agenda, como eles lhe chamam, que são os lobbies gay no Senado. Eu também percebo isso. É (...) como os negros. As pessoas agora têm que falar. Agora só se fala dos direitos dos negros e da **affirmative action**, o deixares lugares para certas “minorias”, que poderiam ser ocupados pelo cisheteronormativo, a “maioria”, vamos usar a terminologia da extrema-direita” [EP08];

“(…) nós [e o próprio Agrupamento com os alunos] não falamos muito disso [o trabalhar para desconstruir a não inclusão perante a retórica do ódio destes fenómenos, que insiste no silenciamento da inclusividade]. O que se fala aqui é que tu estás numa sala de professores e o que se fala são os conteúdos, são os exames, porque isto é uma Escola Secundária e os alunos, ao final de 3 anos, têm que fazer Exames Nacionais, obrigatoriamente, têm que entrar em cursos, ainda há muito essa coisa do ir directo daqui para o curso, nem, por exemplo, existe o fazerem um gape year, nem isso aqui existe. Os gape years são extremamente comuns nos Estados Unidos. Tu acabas o liceu, o secundário e, antes de entrares na Faculdade, vais andar 1 ano ou a viajar, ou a fazeres trabalho de voluntariado, e vais arranjaras outas competências, new skills, que, se calhar, a escola não te deu, porque dá-te conhecimento teórico, sim, mas e a prática para a vida? Nós não falamos nesses assuntos, eu só posso dizer o que é que eu faço. Na minha disciplina, estes assuntos são trabalhados através de filmes, sejam filmes de orientação e identidade de género, sejam filmes sobre a discriminação das mulheres no local de trabalho, sejam filmes sobre a juventude multiculturalizada e o papel das mulheres na sociedade contemporânea, principalmente, no post-guerra, nos Estados Unidos, a integração e inclusão, como por exemplo, dos negros. Isso eu faço através de filmes, que eu acho, que eu espero que ajudem os alunos a abrirem um pouco aquelas mentalidades. E depois temos perguntas sobre os filmes, reflexões sobre as temáticas” [EP08];

“Sim, isso sim [exemplo existe todo um trabalho colabora(coopera)tivo entre vocês, para depois reflectir sobre os filmes, por exemplo]. Temos uma ficha de trabalho sobre os filmes, falamos sobre eles, sim, mas, se calhar, aí, preciso ainda de trabalhar

mais estas questões. Mas há sempre questões sobre a temática do filme, seja a discriminação das mulheres no local de trabalho, seja a comunidade LGBTQI+, mas isso sou eu. Agora falar com colegas sobre a temática, aí já considero complexo...**tens que ter a certeza que aquilo que tudo vais dizer e para quem vais dizer está receptivo, porque depois podem reagir mal e colocar-te algum rótulo e torna-se extremamente desagradável.** Mas é-me completamente indiferente, que o façam” [EP08];

“É (...) o receio, porque tu não sabes muito bem como é que as pessoas vão reagir. Por exemplo, há aqui uma colega, que já uma vez me disse que está aberta a outro tipo de experiências, sexualmente falando. Experiências, tendo em conta que a pessoa é casada, são experiências com mulheres” [EP08];

“(...) **se houver comentários na turma, eu intervenho activamente. [Promovo, então, o diálogo, a reflexão, a colabo(coopera)ção, no sentido de dinamização de actividades, para a consciencialização]**” [EP08];

“Eu tenho alunos que são adeptos do CHEGA. Por acaso, isso nunca aconteceu, **mas se ele fosse assim tão enfático [incentivasse e/ou promovesse fake news, na minha aula ou comigo], eu teria que lhe explicar por A + B, que as coisas não são assim. Às vezes, eu já, e se calhar aí estou errada, e isto tem que ver um bocado com o ser mais velho/experiente, não me apetece descer ao nível da estupidez, então deixo as pessoas serem estúpidas à vontade. (...)** E já não estou para entrar naquela discussão e tentar provar que não, isso está errado” [E08];

“(...) se eu vir ou ouvir alguém na aula a fazer algum comentário sobre alunos, mas é como te digo, o comentário vai desde o comentário depreciativo sobre a roupa que a pessoa traz vestida, sobre o físico, sobre a anatomia do rosto, sobre a orientação sexual, tudo está aqui debaixo deste guarda-chuva. Por isso, basta-me vê-los a fazer algum comentário depreciativo sobre qualquer colega, coisas que, à partida, eles não conseguem controlar, aí não, aí eu falo, intervenho mesmo, sem dó, nem piedade. E consigo ser acérbica” [EP08];

“(…), **a Associação Portuguesa de Professores de Português aí poderia ter alguma palavra a dizer, sobre que outros manuais introduzir no currículo. Como sabes isto é uma classe envelhecida, uma faixa etária envelhecida, despreparada e não actualizada [por isso, a invisibilidade da literatura queer nos *curricula*]**” [EP08];

“Não falamos muito de literatura [no inglês], (...) Não falamos muito de literatura, quer dizer, eu, às vezes, falo-lhes de livros. Não lhes falo, propriamente, da literatura LGBTQIA+, que eu leio, a não ser de um livro, que vários alunos também já leram, que é o *Red, White & Royal Blue*, (...) *Vermelho, Branco e Azul Real*, que causou um imenso impacto, o filme também, saiu em 2023. Vi primeiro o filme e li depois o livro. Adoro o livro, aconselho-te a ler, é um livro muito interessante sobre um romance entre o filho da presidente dos Estados Unidos e o príncipe Henry da casa real inglesa, este último homossexual e o primeiro bissexual. (...) história é sobre um homem que acha, lá está, acha, que sempre foi hetero, apesar de olhar para os colegas, quando tomavam banho, por exemplo, e olhar para homens em revistas. Aconselho-te a ler o livro. É super interessante. A própria personagem descobriu bastante aquilo que ele pensava que era e aquilo que ele afinal é e já o sabia ou afinal sempre foi, sem o saber. Disso eu falo com os alunos, sim, alguma literatura de filmes” [EP08];

[Considero que é importante introduzir a literatura queer, literatura com referências não (hetero)normativas, para os alunos não sentirem, que efectivamente, são coisas “anormais”, ou pronomes indefinidos, os “issos”, o “essas coisas”. Devem ser introduzidas referências, não só as não-LGBTQIA+, com as quais eles se identificam, sim, sem dúvida” [EP08];

“(…), mas depois, esbarras, se calhar, com uma barreira que se chama PAIS, tanto que estavas a dizer que uma maioria significativa de pais quer retirar a Cidadania, e há-de ser por causa das sexualidades, porque não estou a ver que outras questões é que eles querem retirar da Cidadania. A Cidadania não é só sexo” [EP08];

“(…), ao introduzires aqui essas temáticas, tens problemas (com os pais) [EP08];

“[ao teres um posicionamento um posicionamento perante os pais mais dialógico e mais assertivo e afirmativo ou ter uma postura mais democrática], esbarramos com outra barreira, que são os exames. Aquilo são as temáticas a dar para os exames. Tu não tens mais tempo, para te desviares e, vou usar uma expressão que eu não gosto, fazeres floreios, que não o é, mas pronto. Há aqueles conteúdos para leccionar, é aquilo que vai sair no Exame Nacional e pronto. Nada a fazer. Ou, realmente, os Professores de Português, porque a Literatura dada é a Portuguesa, e em mais nenhuma disciplina, e, ou eles, então, fazem um documento e aceitam outro

tipo de obras no currículo. (...) Não estou a ver quem mais é que possa fazer isso [EP08];

“[era importante] introduzir novas obras, outros autores, até porque, vão-se introduzindo outras, para além dos clássicos, que é o Camões, o Eça de Queirós, mas depois, há anos, em que eles introduzem outras obras. Podem dar o *Felizmente Há Luar*, de Luís de Sttau Monteiro. Podem dar o *Memorial do Convento* do José Saramago. Há várias obras, várias opções, podem sempre ser introduzidas, e isso, por si só, pode ser já uma forma de trazer a questão à baila” [EP08];

“(...) [a formação inicial da prática supervisiva deve focar na importância do aceitar a diferença e a outridade, no respeitar a diferença, no respeitar a pessoa humana] (...) é logo a primeira aprendizagem de um docente” [EP08];

“Nós, o ano passado, e isto dá para tudo, não dá só para esta temática, e é o que eu tento dizer aos meus alunos. Nós o ano passado fizemos um programa de intercâmbio de professores na Itália e era exactamente sobre multiculturalismo. (...) apresentámos o trabalho, e o que eu frisava é que o mais importante é nós termos um espírito aberto, receptivo e dialógico, para aceitar a diferença e qualquer que seja a diferença. Seja por que tu, por uma questão de religião, não comes carne de porco, seja por que tu, por uma questão de religião, teres que andar com a tua cabeça tapada, o teu cabelo. Os homens chiques trazem um turbante, o cabelo não se vê, não é só nas e com as mulheres. Tu tens que aceitar aquilo que é diferente e isso é uma das coisas, que eu faço com os miúdos. Inicial e primeiramente, sobre as diferenças que há no Mundo, ou seja, através das viagens mostrar-lhes como é que, noutros país, é a forma de estar, é a forma de viver, como é que é a forma de comer, como é que é a forma de religiar, a religião, o que é que se deve e não se deve fazer, o que é que para nós é super comum e está normalizado, mas, depois, vais para outro país, outra cultura, e aquilo que aqui é normal, lá é considerado um insulto, ou seja, a “normalidade” é geográfica. É isso que nós teremos de e devemos fazer, é o abrir a mentalidade das pessoas para a diferença, qualquer diferença e, depois, todo o resto vem por acréscimo, inclusive esta, que é um bocado mais difícil de aceitar” [EP08];

“(...) Falamos de pessoas, seres humanos. (...) Esta abertura, sem filtro, não poderá, algumas vezes, ou muitas vezes, conduzir ao chamado paradoxo de Popper, o paradoxo da tolerância, em que

acabamos por intolerar o intolerável, Por exemplo, é cultural, no Irão, a mulher se fôr violada, ser ela a responsável e ser apedrejada até à morte. (...), isso já não é aceitável, (...) já é intolerável” [EP08];

“(…) sobre a machoesfera e dos incels tive conhecimento, por causa daquela mini-série da Netflix, *Adolescência*. E sim, quanto a esse brilho [especial nos olhos dos alunos, ao se posicionarem extremadamente, principalemnte no espectro político da direita], se intervitas Professores de História, aí vais notar bastante mais” [EP08];

“[O Director do Agrupamento O Dir. afirma que o que ele ouve dos pais e dos colegas docentes, já identifica que estes tentáculos do 4.º Pastorinho de Fátima], (e tu) viste os resultados que o Ventura teve, inclusive pela parte de imigrantes. (...) para ele ter estes resultados, é por que as pessoas se cansaram do que as pessoas que estiveram lá, anteriormente, fizeram.” [EP08];

“Com aquelas coisas que ele professa, se sim, assusta-me. [Percepciono que, além desse “cansaço” político, existe o factor, o traço identitário e identificativo ideólogo com o *modus pensandi* deste partido neo-nazi, com o seu posicionamento radical extremista de limpeza, salvação e repatriação da “raça pura” lusitana” [EP08];

“(…), algumas coisas que ele coloca na mesa, muita gente concorda com elas, e não é partidária do CHEGA. (...), não vão dizer que concordam, porque isso é politicamente incorrecto. (...) identifique-me com algumas situações que ele coloca em relação às pessoas de etnia cigana, e por quê? Todos os contactos que eu tive directamente com a população cigana, provaram exactamente que eles são aquilo, que nós esteriotipamos sobre eles. Ainda o outro dia me estavam a dizer, estávamos a falar de inclusão, qualquer tipo de inclusão, que os miúdos ciganos recebem para andar aqui na escola. Depois começam a faltar e, como são ameaçados de que lhes vão retirar o subsídio, os miúdos vêm às aulas. O que é que isto te diz? Vêm com a história do politicamente correcto, mas, muitas vezes, as coisas não são assim. As pessoas são todas diferentes, evidentemente que os alunos não são todos iguais, mas há questões que ele levanta que...aliás, não é só o André Ventura aqui, se tu fores verificar, por essa Europa toda a História repete-se, mais uma vez os movimentos de extrema-direita estão em ascensão. E a nossa questão agora é: O motivo? Alguma coisa, evidentemente estava mal, e as pessoas estavam descontentes. Isto

não aparece assim do nada. E eu não me identifico em nada com aquele senhor” [EP08];

“que há muita desinformação, as pessoas podiam ser bastante mais *open-minded* e eu verifico o contrário, até porque a internet é um universo, e o que eu vejo, como te disse, é regressão. Miúdos que têm idade para ser meus netos e que pensam como se isto fosse ao contrário. Imagino que seja, também, por causa dos pais. Há coisas que vêm dos pais, vêm da própria casa. (... honestamente, é um bocado difícil a escola lutar contra isto” [EP08];

“[temos] um currículo obsoleto, sim. Se bem que a minha disciplina vai-se adaptando aos tempos e fala sobre o que se passa por esse mundo e sobre as transformações do mesmo. Agora, acredito que deveriam ser introduzidas outras coisas mais práticas, aquilo que os alunos, efectivamente, sentem falta” [EP08];

“Por exemplo [literacia rodoviária, literacia financeira, literacia para o empreendedorismo e a empregabilidade], porque a Cidadania engloba uma multiplicidade de conceitos. A Cidadania tem que ser dada, (...), os conteúdos sejam adaptados ao nível etário dos alunos, é óbvio. E fala-se de Cidadania Rodoviária, fala-se de Cidadania Ambiental e Sustentabilidade, fala-se deste, do interculturalismo/multiculturalismo, discriminação e igualdade de género. Esses são os do 10.º e 11.º. Aí sim, a Escola está mais democrática, não tem nada que ver com os anos 40, 50, 60 do século 20, por exemplo. Nada. O restante é que continua a resistir” [EP08];

“(…) Independentemente da escala, quer macro, quer micro, o objectivo destes grupos é “desideologizar” a Educação, nas palavras dos próprios. Eles próprios afirmam que sexualidade é para ser dialogada, única e exclusivamente, em casa. A minha pergunta é direccionada e objectivada para esse aspecto. Como é que esta trumpificação dos próprios miúdos está a prosperar] (...), para mim, [isso] é assustador. Isso é assustador. Trumpificados não sei, mas venturizados, sim. Bastante” [EP08];

“(…) os meus alunos (...) estão mais retrógrados, isso estão, principalmente os rapazes. Isso eu noto, o que é uma coisa, que me espanta, o como é que alguém tão novo, pode ter um pensamento tão fechado ao progresso” [EP08];

“(…), a esperança é o pilar e eles são pessoas ainda muito novas, e podem ser orientados para o caminho mais democrático e humano. Só que depois lá está a barreira, a casa, a família, a casa tem muito mais força do que nós e também é compreensível. Os pais exercem mais e

maior influência sobre os miúdos. Mas, como dizia um aluno meu, muitas vezes onde os pais falham, pode a Escola ajudar” [EP08];

“Não. Isso não. Posso andar muito distraída, mas não [não conheço, presenciei ou identifiquei, neste AE, cenário(s) formativo(s) e reflexivo(s), colabora(coopera)tivos, grupais, que sejam entendidos ou objectivados como actividade(s) temática(s) dinamizadora(s) de inclusividade, particularizada na LGBTQIA+]” [EP08];

“[filmes, principalmente, eu promovo, (...)isso sim, (...) é promoção [da temática]. Sim.” [EP08];

“Não, nada disso. O objectivado, aqui no Agrupamento é, essencialmente a inclusão dos alunos com necessidades de aprendizagem, principalmente, os alunos com as chamadas, antigamente, Necessidades Educativas Especiais, alunos portadores e necessitados das ex-NEEs. (...), o Agrupamento continua, esmagadoramente, direccionado para as ex-NEEs. Alunos com problemas ao nível motor, com problemas ao nível cognitivo. Essencialmente” [EP08];

“O não falarmos, para não discriminarmos. [como lido no PEE, onde se fala no geral, ok, mas não se especifica, EXCEPTO os ex-NEEs, e dizes-me que a Direcção afirma que essa não especificação também é uma forma de tentar não discriminar, não categorizar ou particularizar, ou seja, o posicionamento de que visibilizar excessivamente. Fala-se, no geral, ok tudo bem, inclui-se todos, ok, mas não se especifica, excepto os ex-NEEs, e a Direcção afirma que essa não especificação também é uma forma de tentar não discriminar, não categorizar, ou particularizar, o posicionamento de não visibilizar excessivamente, para não acabar por provocar, exactamente, o efeito contrário, a exclusão]. Isso é bullshit. (...) Honestamente, acho que esse posicionamento é, o inglês tem uma expressão para isso, “*It was just window dressing, nothing changed*” [EP08];

“O currículo, supostamente, já abrange, através de conteúdos de certas disciplinas, como a minha [o Inglês]. (...), a História, considero também uma disciplina que pode (des)contruir conceitos e, depois e primeiramente, a Cidadania. (...) No 9.º ano dão século 20 e, no 12.º ano, também dão o século 20 [na disciplina de História]” [EP08];

“Os alunos já nasceram depois do 25 de Abril, já nasceram numa realidade, onde a liberdade é um dado adquirido, em que nem sequer questionam temáticas como o papel das mulheres e a liberdade de

expressão, liberdade de associação. Isso, para eles, são conceitos completamente abstractos, porque, para eles, não existem contextos diferentes, porque não os vivenciaram, como por exemplo, quando eu lhes digo, “No meu tempo, eu tinha 2 canais e eram a preto e branco. Não havia mais nada. Tínhamos rádio e gira-discos e mais nada” e ouço “Professora, como é que conseguiam?”. Eles nasceram numa época, em que tudo isso são dados adquiridos. Eles não precisam de questionar como é que era. Nós vivemos...nós não, tu já tinhas isso, porque tu nasceste em 1981. Agora eu e os meus colegas sim” [EP08];

“(....) acredito que sim [que a Escola, neste momento, a Escola, neste momento, pode já ter sido substituída e, se calhar, estou a ser muito radical na expressão, por estas esferas]. (...), Tu tens imensos alunos que detestam a escola. Evidentemente, que há alunos que gostam, aqueles que são muito focados e que querem prosseguir estudos académicos e ir para a Faculdade. A esses, nada os desvia um milímetro do percurso, que eles traçaram” [EP08];

“(....), nós, metidos no meio dos pais, porque, efectivamente são eles que educam os filhos, bem ou mal, mas são eles, e depois há a internet e tudo o que aparece na internet. Digo (...) aos miúdos: “Eu sou um a fã da Internet, porque aquilo é uma fonte de conhecimento. Eu tenho uma dúvida, eu vou procurar à internet. Eu quero saber alguma coisa sobre algum assunto, eu vou procurar à Wikipédia. Agora, quero lá saber de influencers, mas [depois] **eles não, eles não fazem essa triagem e são vítimas desses influencers, desses pseudo coaches, dos próprios pares, que sabem tanto ou menos do que eles. Depois, gajos radicais vêm para aqui com aquelas teorias e, aí, na net, eles andam sozinhos no trapézio sem rede. Eles andam no trapézio sem rede e depois estamos nós. Ou nós nos esforçamos, para lhes chegar, ou então, como muito professor está na sua e continua na sua e já não se quer chatear mesmo”** [EP08]

“[os EE e o próprio docente-educador já está, consideravelmente, substituído por esta realidade. (...) Eu acho que sim. Já fomos substituídos há muito tempo, e então, depois da pandemia. A COVID só veio agudizar ainda mais o que acontecia antes” [EP08];

“os miúdos não fazem nada disso [pesquisar criticamente. Eu, às vezes, pergunto “Vocês estão tanto tempo no telemóvel a fazer o quê?”. Não. São as redes sociais e as fotografias, e ver a foto deste e a foto daquele e seguir os influencers” [EP08];

“O Facebook agora é para velhos. É o Insta, é o Snapchat, é o Tik Tok. Mas isso, se tu vires. Mesmo os mais velhos, as pessoas da minha geração, da faixa dos 40 até aos 60, mesmo esses, passam a vida no telemóvel e a colocar posts de tudo aquilo que fazem. (...) Isso é transversal. Por isso, se nós estamos assim, imagina como é que não estão os putos que, cresceram todos com tecnologia. Eu vejo crianças com 1 ano a mexerem em tablets. Imagina como é que eles não estarão aos 7. E os pais, ou põem o tablet à frente, para eles comerem, para os distraírem, para distraírem as crianças” [EP08];

“(...) a SvP também é uma área muito complicada. E vou-lhe dizer que, nem sempre quem está à frente dos grupos disciplinares, ou centros de várias ordens, é a pessoa mais competente. Hoje em dia é a pessoa com mais anos de serviço. E isso, não desmeritizando a pessoa com mais idade, evidentemente não é o que estamos aqui a colocar. Eu conheço pessoas muito “para a frente”, pessoas de mais idade, do que muitas pessoas mais novas, mas muitas vezes estão muito ou completamente formatadas para outro tipo de coisas e não propriamente estão alertas para estas temáticas das OIEC. Muitas vezes, a SvP, acredito, está entregue a pessoas que não estão, se calhar, no século 21, ainda estão um bocadinho atrás (risos). Falamos dos docentes de maior idade e eles dizem muitas vezes que têm temas muito mais importantes, do que estar agora a preocupar-se com esse género de coisas.(...) nós temos todo o tipo de pessoas neste Agrupamento, como em todas as profissões. Mas ouve-se muito esta “coisa” do cansaço”. As pessoas estão muito cansadas e, então, se puderem não fazer formação, que é mais uma coisa acrescida, para o cansaço, então não fazem. Já falamos de professores, que já estão no final de carreira; [EP01];

“(...) hoje em dia, a média de idade, do pessoal docente é de 55 anos. (...) Precisamos muito de sangue novo, mas vamos ser muito concretos, quem é que quer esta profissão hoje em dia, tão maltratados que nós somos. Não há ninguém, há meia dúzia de malucos, que não se percebe muito bem porquê, vem para aqui (...), daqui a 10 anos, quando a minha geração se reformar, (...) não sei quem é que vai ensinar este país!(...) Não vai haver professores devidamente formados em termos científicos, qualquer um hoje pode vir dar aulas, e vai ser o caos, um verdadeiro caos, pois é necessária formação científica, formação pedagógica, formação humana. (...) A minha geração é, com todos os defeitos que nós temos, a geração de professores mais bem formada que alguma vez passou por este país.(...) Nós somos obrigados a fazer muita formação e estar continuamente actualizados” [EP01];

“. Nós não podemos falar com os alunos como falamos com os adultos. Há que ter adequação de vocabulário, há que ter adequação de

estratégias, em termos de relacionamentos a consciência da importância de desconstruir. Não é um falar tu cá, tu lá, na mesma moeda e da mesma maneira. Portanto, não sei o que que é que vem aí, sinceramente, em termos de professores e, principalmente, em termos de SvP, que é do que falamos. Sou muito pessimista neste momento” [EP01];

“Só acrescentar ou reforçar a questão da Sv Pedagógica, que é entregue a docentes extremamente ocupados, em que o reconhecimento em termos de horas de trabalho, para fazer essa tal supervisão não é suficiente e, às vezes, decorre fora do horário lectivo. Portanto, o que torna a actividade de Supervisão difícil de concretizar de uma forma que devia ser, observar efectivamente o que se passa, e não torna isso possível. Agora, fazendo o trabalho bem feito, e até do ponto de vista da literatura, com observação, acompanhamento, identificação das situações para melhorar, seria muito mais fácil, então, trabalhar no sentido da inclusão” [EP02];

“Antigamente era Educação Especial, agora chama-se Educação Inclusiva. 2018 fez essa mudança, mas se formos entre o grupo docentes há poucas pessoas que se aperceberam, que passou-se a chamar Educação Inclusiva e continua a ser Educação Especial, como verificou nos documentos. Lá está, a tal literatura, os estudos e as linhas orientadoras muito à frente daquilo que é a realidade. A parte teórica está bem construída, está bem idealizada, só que em termos de concretização, em termos de operacionalização não acontece. E este 54 é um espelho disso, em que descategorizou-se e deixou de ser aquelas caixas fechadas, começou a ser uma coisa mais universal, mais integrativa, mais inclusiva, mas que depois, efectivamente, descreve-se assim” [EP02];

“(O 54 é uma utopia) por que descreve-se assim, mas vamos fazer assim como fazíamos há 10 anos, é um bocado às vezes o pensamento. O 54, para muita gente, e para muitas escolas e para muitas equipas continua a ser o que fazíamos. Aliás, o acordo, o ponto, que está no ensino é este, mudam-se as regras, mudam-se as estruturas, mas vamos continuar a fazer como estávamos a fazer, como fizemos sempre”[EP02];

“A percepção que eu tenho aqui, neste AE, é que as pessoas não estão abertas, receptivas, a dialogar com a temática, de uma maneira geral, pode haver excepções. Quer a SvP mais tradicionalizada, institucionalizada, quer a mais modernizada, integrativa e universalizadora. Eu penso que, eventualmente, pode ser produtivo, se houver essa partilha, essa discussão e confronto de ideias. O supervisor, na formação inicial do docente também é bastante importante. Os meus dois orientadores de estágio no D. Maria ajudaram-me imenso. Eu

| | |
|--|--|
| | <p>aprendi mais no ano de estágio, enquanto professora, do que nos 4 anos de licenciatura” [EP03];</p> <p>“(…) falo em termos de prática pedagógica, não de teoria. Aprendi mesmo muito mais. As psicopedagógicas, a mim, não me ajudaram absolutamente em nada. Nada. A prática pedagógica com orientadores sim, tanto o de Português, como a de Alemão, foram decisivas para a minha formação” [EP03];</p> <p>“Eu adoro a língua (o Alemão), inclusive, tem o género neutro. Há o masculino, o feminino e o neutro. Ela era impecável, focava bastante nos aspectos positivos, mostrava o que tinha sido feito correctamente e a evolução que tinha havido em relação à leccionação da aula anterior. Ela dizia-me onde e como é que eu podia melhorar, era um feedback muito positivo e, principalmente, construtivo” [EP03];</p> <p>“defendo que esse tipo de supervisão, dialógica, horizontal e construtiva pode ajudar, sim, bastante. O feedback orientativo, quando é realizado construtivamente, positivamente, pode funcionar sim. É importante apresentar-nos outras formas, outras perspectivas. Aqui, neste Agrupamento, não tenho opinião, muito sinceramente, porque desconheço. É o primeiro ano aqui e num primeiro ano é impossível conhecer, de todo, uma escola. (...) Os alunos também fazem a escola, há que termos essa consciencialização. O corpo docente não é imutável. Experimentar sempre, acreditar e nunca cruzar os braços. São os pontos principais, na minha opinião” [E05];</p> <p>“(…) eu acho que a questão (como é que a Supervisão Pedagógica, a prática do exercício superviso pedagógico do e no docente, pode permitir descisheterossexualizar o currículo, ou seja, não excluir as sexualidades, as diversidades, as pessoas? Falo também em qualificadores que o permitem, na sua perspectiva como (trans)formador do fazer pedagógico) é muito mais além do falar em LGBT e et cetera. (...) somos todos normais, somos todos iguais. (...)Falamos de pessoas” [EP04];</p> <p>“(…) quer o professor em contexto de sala de aula, quer nós na Direcção, sobretudo quem tem este dever em termos de acompanhamento e Sv, como eu costumo dizer, o desiderato primeiro é cortar o mal pela raíz, ou seja, não permitir que haja qualquer forma de segregação. Em contexto de sala de sala de aula, reitero. E nós aqui, quer nos documentos estruturantes, quer na nossa prática, punir quem atentar contra essa liberdade, porque se, um dia deixarmos que, numa sala de aula, se alimentem ideias contrárias à liberdade, ao que vão de encontro a determinadas práticas de bullying, seja de cariz sexual, seja de raça, seja de etnia, seja do que for, começamos a perder as rédeas,</p> |
|--|--|

ou seja, não podemos entrar para já numa de não ter medo das coisas, que possam acontecer. Eu acho que já não é tão conjuntural como isso, estes movimentos por toda a Europa já começam a ser mais estruturais do que conjunturais, e isso, é problemático para mim. Mas também não devemos ter medo e, sobretudo, devemos ter a coragem de enfrentar isso e mantermos aquilo que são os nossos padrões de comportamento democráticos, baseados nos valores da solidariedade, igualdade, liberdade, heterogeneidade e não discriminação” [EP05];

“Tudo aquilo que atente contra a liberdade do outro, eu considero que é motivo de actuação, porque se não estamos a perder a nossa liberdade e, perdendo a nossa liberdade, também estamos a possibilitar que o outro a perca. E isso, do meu ponto de vista, não pode acontecer” [EP05];

“(…) é **fundamental investir na (trans)formação** dos docentes e dos não docentes. Eles são fundamentais também. Não é só o professor, somos uma comunidade, muitas vezes, eles aprendem mais no corredor com a D. X, por exemplo, e, portanto, acho que é fundamental investir na formação de docentes e não docentes, os auxiliares de serviço, como já disse, e perceber se estamos todos alinhados, e perceber quem é que não está alinhado e por que é que não está alinhado. Portanto, o primeiro ponto seria isso. Como é que podemos fazer? Sem dúvida, com formação” [EP06];

“Quanto ao supervisionar, eu acho que era fundamentar isso ser dito e vir de orientações hierarquicamente superiores. Acho que as Direcções têm que assumir, junto das Associações de Pais, têm que fazer valer que isto é fundamental para a escola, e que os professores estão habilitados, porque têm formação e, porque têm indicações, para parar o seu conteúdo, para poder abordar questões. Ou, a propósito do seu conteúdo, abordar questões” [EP06];

“(Um adendo, e finalizo, além de Associações de Pais, a interacção com Associações de Imigrantes, Associações da população LGBTQIA+ (ILGA, Opus Diversidades e afins), que não verificamos aqui. Eu, pelo menos, não tenho conhecimento, que se faça neste Agrupamento e, na esmagadora maioria dos Agrupamentos. Ou seja, o alargar, transversalizar, interseccionalizar o diálogo. Algo mais planetário, mais Humanidade como um global, um todo). Sem a menor dúvida. E não, não se faz, sem a menor dúvida, infelizmente. E, em relação ao inter-diálogo que fala, só vi isso acontecer numa escola, que foi no ETAP. Presenciei uma Associação que esteve lá, a propósito da violência e outros temas. Foi a única escola onde vi isso. Agora, sem

dúvida, integrar outras associações e trazê-las à escola, como se faz com tantas outras” [EP06];

“. Apostar na formação, sem dúvida, e dar condições, para supervisionar, e uma terceira seria a que o Jorge nominou, o deitar mão daquilo que há à volta da Escola, para puder trazer, no fundo, a sociedade, para cá. É fundamental. São três aspectos muito importantes” [EP06];

“estou e sou optimista. É só acrescentar este aspecto. Quero reiterar uma lógica de optimismos. Optimismo, porque, primeiro, como dizia há pouco, ser professor é ser-se e ter-se com esperança. Não é possível um professor não ter esperança. É condição de ser professor, ser uma pessoa com esperança no futuro. (...) eu tenho confiança neles e tenho confiança no futuro. não há professores, ou não deveria haver professores, sem esperança. E, eu tenho esperança, que de facto, possamos conseguir fazer bastante nestes tempos complicados, que estamos a viver” [EP06];

“É preciso aferir onde é que o problema começa, onde é que o problema está. Eu fui dizendo, que penso que estará nas famílias, estará nas práticas. É preciso identificar o problema e é preciso encará-lo de frente, criando escolas, que não tenham pruridos de assumir projectos educativos amplos, claros, e que os possam apresentar aos pais e dizer, “Meus senhores, aqui debatemos isto sim. E debatemos isto nesta altura” [EP06];

“[Estamos perante o efeito manada, o efeito rebanho, o efeito formação da Confraria de São Cornélio, a mansificação das pessoas, o *famous* “Bem-aventurados os mansos, porque deles é o Reino dos Céus” [JP], “(...) exactamente. (...) para isso é preciso haver a tal escolha, haver cultura por trás, para não sermos uma ovelha ou um carneirinho e nos dizerem uma coisa e nós vamos atrás. Pois o problema é esse. A cultura, a formação, continua a ser fundamenta e essencial nesse processo, nessa resignificação assídua e continuada da actividade, quer docente, quer cidadã” [EP07];

“(...), a norma e, quer queiramos, quer não, a grande percentagem, pelo menos, teoricamente, ainda pertence à norma. A grande percentagem é a norma, por isso, qualquer coisa que seja diferente, as pessoas, ou porque não entendem ou porque se recusam a entender, tornam depois um bocado difícil, para não dizer, impossível, dialogar” [EP08];

“Posso falar daquilo que eu faço. Aquilo que eu faço é continuar a fazer o que tenho feito até agora. Se vir situações de discriminação, intervenho. Quero continuar a falar de uma multiplicidade de

temáticas nas aulas, quero continuar a passar filmes, que estão relacionados com a temática. Isso eu vou continuar a fazer. Seja esta temática. ou seja outra. Para mim, é inaceitável qualquer forma de discriminação e minorização do outro, não necessariamente só da população LGBTQI+, que para mim, também me diz muito, por muitos motivos, inclusive pessoais e familiares. Isto é a minha prática. Esta é a minha metodologia. A população docente, aqui do Agrupamento, é uma população envelhecida e, muita gente tem uma mente um pouco mais fechada em relação a certos assuntos. Por isso, não sei. Pode ser que com a entrada de novos professores, novos em idade, novos em mentalidade, novos na escola, e este ano já se nota. Entraram muitos professores novos e com uma outra mentalidade, mais abertos, mais receptivos e disponíveis” [EP08];

“(…), acho que as pessoas envelhecidas não estão assim tão receptivas. Porque depois também há a excepção, que confirma a regra. Eu faço parte dessa população. Outros professores também. Temos mais de 60 anos, mas daquilo que eu vou vendo, ainda há alguma reticência, pouco à vontade e desconforto visível para dialogar com estas temáticas. E, muito menos, dentro de uma sala de aula. (...) a mudança dos currículos em relação às obras dadas, é uma situação, que os Professores de Português podem ir rectificando ou alternando, mas depois, lá está, não sabemos como é que a Associação de Pais vai reagir a estas possibilidades. Por que depois vão pensar “Lá está a agenda LGBTQI+ a forçar”, porque é o que eles pensam. A lógica deles é esta, “Ok, eles têm o direito a ser como são, mas não venham importunar quem não é”. Eu acho que, às vezes, é um bocado assim que as pessoas pensam. “Todas as pessoas têm o direito a ser diferentes, agora porque é que nos vêm chapar à frente da nossa cara aquilo que eles são”. É um bocado isso o pensamento destas pessoas” [EP08];

“(…) há pessoas que ainda põem algumas resistências, vejo outras pessoas, que aceitam. Os alunos, por exemplo, esse filme que eu passei, o *Pride*, há duas cenas em dois homens se beijam e havia alunos que viravam a cara, alunos rapazes. Bullying verbal comigo não funciona, porque eles sabem que isso vai ter uma má reacção. Mas, lá está, eu não posso fazer nada contra o que vai na cabeça deles, eu só posso fazer se olhar ou vir alguma coisa. **Acho que a escola, em si, mudou, está mais aberta, os miúdos não sei. Acho que há miúdos, que já não têm problemas em se assumir como são, rapazes mesmo, o próprio à vontade com a forma como se vestem é evidente. As raparigas, como te disse, tenho duas alunas homossexuais e acho que até há**

mais. Os outros, o feedback que me dão é “Professora, ninguém se preocupa já com isso”. É o que me dizem os colegas, no entanto, eu deixo também algumas reticências, porque também não sei se será bem assim. Não sei se os alunos são, assim, tão despreocupados” [EP08];

“(…), as coisas, se calhar, estarão melhores, mas, pelo que eu falo com algumas colegas, mesmo os miúdos mais novos, também são já mais retrógrados, mais fechados. Falo dos mais novos. 14-15 anos. 9^{os}, 8^{os}. Tenho que esperar e ver quando eles me chegarem às mãos, no 10.^o ano, ver em que estado é que eles vêm” [EP08];

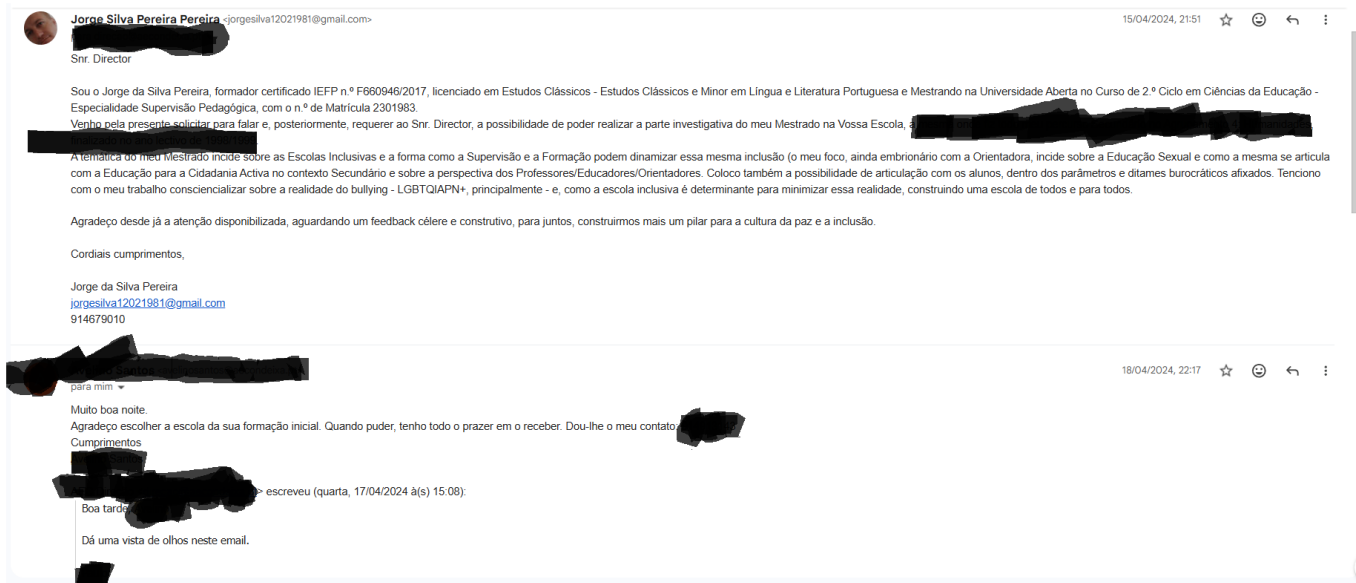
“[falamos em pessoas adeptas do CHEGA, que logo a seguir afirmam “pretos para África, gays para a fogueira, mulheres para a cozinha”. (…), das duas uma. Ou é o discurso, que vem de casa, ou são os discursos dos influencers e das redes sociais e, depois, não há aqui nenhuma triagem, nenhum filtro, para lhes explicar e os ensinar, aí a escola, sim, tem bastante importância, para os questionar se esse discurso tem alguma lógica, algo como, “Desconstruam este discurso e a escola, sim, é importante, assim como os professores são importantes”. Depois, eu também penso assim: “Que força é que nós temos contra pais e contra a net onde eles passam a maior parte do tempo?”[EP08];

“Este modelo de escola é um modelo antiquado e, se calhar, é um modelo realmente obsoleto. E a Escola não está a acompanhar, porque a net e a tecnologia, o avanço é tão rápido, que, ontem, era XPTO, a melhor coisa que tu tens e, depois de amanhã, ou mesmo ainda hoje, já não o é, porque já há alguma coisa melhor e que ultrapassou aquilo. E os professores continuam naquele modelo obsoleto, que também era um bocado o meu, o teu. (...) A Escola modernizou um bocado, porque agora tens a escola virtual, os quadros electrónicos, óptimos projectores, (...) Mas o *modus faciendi*, o modo de fazer continua, mais ou menos, no mesmo e os putos detestam isto. Os miúdos detestam a escola. (...) É um facto. E é um direito deles” [EP08];

“Tu conheces-me há 30 anos. Sabes que eu gosto de saber com quem lido, eu gosto de saber do que é que eles falam, gosto de saber que música é que eles ouvem, gosto de saber por que sites é que eles andam. Por exemplo, a primeira pergunta que eu lhes faço, quando falamos de tecnologia, inicio mais ou menos assim “Agora vamos falar de tecnologia, a primeira pergunta é esta: “Quem é que aqui nunca viu um filme pornográfico na net, que ponha o dedo no ar”, ou então, “Quem é que aqui já viu filmes pornográficos na

| | |
|--|---|
| <p>Autoscópica/ Socratização como Prática Supervisiva de (re)construir a realidade educativa/potencialidade de (re)construção e (trans)formação da realidade e da comunidade educativas</p> | <p>internet?”. E eu sou a primeira a pôr o dedo no ar. E, depois, eles começam a libertar-se e os dedos começam a levantar-se. Porque depois de um ou dois o pôr, depois os outros já estão à vontade e é raríssima a pessoa que não põe o dedo no ar. Já aconteceu ter 3 meninas, ou mesmo 4, que não põem o dedo no ar, porque, realmente, nunca viram. E eu “Pronto. Ainda bem”. E, depois, começo, “Que idade é que tinham, quando viram o primeiro filme pornográfico? Quem é que tinha 16 anos?”. Levanta-se o 1.º dedo e depois os outros todos. “Quem tinha 14?”. Dedos. “Quem tinha 10 ou abaixo de 10?” Aí já são menos os dedos, que se levantam, mas um ou outro, sim, levantam-no. É sempre assim que eu começo este tema, que não é uma forma muito convencionalizada” [EP08];</p> <p>“[É uma forma directa, à queima-roupa, a chamada terapia de choque ou bofetada de realidade, o trazer mesmo de uma forma abrupta a temática.] Tu tens que saber o que é que estes miúdos andam a fazer. Eles passam horas e horas e horas naqueles telemóveis. (...) [É o <i>infinite scrolling</i>] É isso. (...) Isto é uma batalha desigual. A escola contra pais e, principalmente, a escola contra a net. Em termos de como influenciadores dos jovens e educadores dos jovens. Educadores para o que quer que seja” [EP08];</p> <p>“(…), isto é uma loucura, que é transversal a toda a gente. E, eu acho, nós docentes, perdemos essa batalha. Nós, a Escola. Regra geral, como te digo, há aí muito miúdo focado, claro que sim, e é importante vir para a escola. Ainda há muitos miúdos, que dizem que sim, que é importante vir para a escola, mas a escola como...olha, a escola como influencer, para utilizarmos esta terminologia, que era a referência primeira, o professor era uma pessoa super respeitada. Como influencer, não. De todo. Batalha Perdida” [EP08].</p> |
|--|---|

Anexo IX: Autorização do Director do AE para a realização das Entrevistas Semi-Estruturadas



ANEXO X

Parecer da Comissão de Ética do LE@D - LEAD –UAb - Universidade Aberta



Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados pelo investigador Jorge da Silva Pereira relativo ao estudo intitulado “O exercício superviso pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+”.

O investigador apresentou à Comissão de Ética um documento sobre a investigação a realizar, explicitando os objetivos da mesma e elucidando a metodologia e os instrumentos de recolha de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas a docentes do Ensino Secundário. Submeteu também um documento de Consentimento Informado, que se depreende seja de aplicação prévia aos inquiridos por entrevista. Neste documento os participantes são elucidados sobre os objetivos da investigação, os procedimentos a adotar, os potenciais benefícios da mesma, garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados. No mesmo documento os potenciais entrevistados são informados de que os dados serão armazenados de forma segura e destruídos no final da investigação e é-lhes solicitado a aceitação explícita de participação.

Apresentou, ainda, uma grelha para a análise documental a efetuar e dois guiões relativos a entrevistas a realizar, respetivamente, a coordenadores de departamento e docentes do agrupamento onde vai realizar a investigação. A análise destes documentos não suscita reservas do ponto de vista ético à sua aplicação.

Em face da análise efetuada, considera-se que os documentos apresentados pelo investigador respeitam as normas éticas explícitas

na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning,
pelo que damos parecer favorável ao desenvolvimento da investigação.

A Comissão de Ética em 21/04/2025

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo XI – Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Investigação Científica



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: O exercício supervisivo pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+

Pessoa responsável pela investigação: Jorge da Silva Pereira

Instituição de acolhimento: Universidade Aberta, Laboratório de Educação à Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação

Objectivo Geral

Compreender de que forma(s) o exercício da supervisão contribui para a dinamização de práticas e políticas inclusivas, com particularização na inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário, num Agrupamento de Escolas da Zona Centro de Portugal.

Objectivos Específicos/Operacionais

Caracterizar as orientações políticas da Escola/Agrupamento de Escolas seleccionado, conducente à inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário;

Caracterizar as perspectivas e orientações de coordenadores de departamento, enquanto supervisores, relativamente às práticas e políticas de inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário;

Caracterizar práticas docentes relativamente à inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário.

Duração esperada da participação:

30-45 minutos (adaptável)

Procedimentos do estudo:

Entrevista semi-directiva, gravada, para recolha de dados e posterior análise conteudística. Os participantes são o Coordenador de Ciências Sociais e Humanas (e/ou outro a combinar) do Ensino Secundário e 6 a 7 pessoas docentes, igualmente do Ensino Secundário.

Possíveis benefícios esperados da participação:

Os benefícios da sua participação são a possibilidade de contribuir significativamente para o avanço dos estudos sobre supervisão e inclusão, permitindo identificar práticas docentes de inclusividade LGBTQIA+, em contexto de Ensino Secundário.

Possíveis riscos da participação:

A sua participação no estudo não inclui quaisquer riscos para si, para além do tempo investido na realização da entrevista.

Confidencialidade e anonimato:

A confidencialidade é garantida e os dados são única e exclusivamente utilizados para o presente estudo. O anonimato é garantido (não registo de dados de identificação). É assegurado, categoricamente, que os contactos serão feitos em ambiente de privacidade. O registo das respostas não contém qualquer informação sobre a sua identidade, não sendo solicitado nem nome, nem números de identificação, dados de localização, identificadores eletrónicos ou outros elementos que permitam identificar, a nível singular, um respondente. As suas respostas serão estritamente confidenciais e anónimas, de acordo com os regulamentos e leis aplicáveis. A privacidade e a proteção de dados estão de acordo com o Código de Conduta Ética em Investigação da Universidade Aberta e com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia – Regulamento n.º 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 - aplicável desde 25 de maio de 2018.

Sobre os dados recolhidos:

Todos os dados recolhidos no âmbito da investigação serão armazenados e mantidos de forma segura até ao final da investigação, após o que serão destruídos.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade:

O principal desiderato da presente investigação é a produção de uma dissertação de mestrado titulada "O exercício supervisivo pedagógico como dinamizador de inclusividade LGBTQIA+". Além disso, os resultados do presente estudo serão divulgados através da sua publicação em revistas científicas e apresentação em encontros científicos como, por exemplo, conferências e seminários.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar:

2301983@estudante.uab.pt

Anexo XII: Indicadores e unidades de registros dos documentos estruturantes do AE

| Indicadores | Unidades de registro |
|---|--|
| <p>Linguagem inclusiva/Educação inclusiva</p> | <p>“O Centro de Apoio à Aprendizagem(...)visa responder à diversidade, ajustando os processos de ensino às necessidades e características individuais de cada aluno. Para isso, mobiliza os recursos disponíveis, garantindo que todos os alunos possam aprender, desenvolver-se e participar ativamente na comunidade educativa”, PEE, p. 12;</p> <p>“Pontos fortes: Os docentes mostram uma forte aceitação dos valores inclusivos, essenciais para a qualidade educativa”, PEE, p. 14;</p> <p>“Continuar a conscienciar os alunos da importância do seu papel como agentes promotores da qualidade do seu sucesso, quer a nível da avaliação interna, quer da externa”, PEE, p. 22;</p> <p>“Desenvolver e implementar um sistema de indicadores claros, e mensuráveis, para avaliar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, PEE, p. 22;</p> <p>“(…)Implementar metodologias ativas e estratégias inovadoras, flexíveis e facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem em prol do sucesso escolar de todos os alunos”, PEE, p. 22</p> <p>NB: o artigo 44.º, p. 20 “Competências dos docentes de Educação Especial” (não fala da Educação Inclusiva) mas subsidia-se do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; “(…) garantia da inclusão de todos os alunos, criando condições para o desenvolvimento e formação integral dos mesmos, adequando os processos de ensino às suas especificidades, potencialidades e condições individuais, em conformidade com o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho);</p> |

“Colaborar(...) de forma a **responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos**”, RI, Art. 44 c), p. 20;

“(…)criação das condições pedagógicas e de acessibilidade que permitam a **humanização do contexto escolar** e a efetiva promoção de uma educação inclusiva”, RI Art. 44º 2 b), p. 20;

“N.º da Atividade 117: Celebração do dia internacional dos Direitos Humanos”, PAA, p. 121;

“N.º da Atividade: 119(...)jogo em qua os alunos aprendem a **refletir sobre os direitos humanos**”, PAA, p. 123;

“Competências da EMAEI (ponto 8, art.º 12.º do Decreto-lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho):

(...) **intervenção holística junto do aluno e dos contextos escolares; sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; propor, acompanhar e monitorizar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão;**(...)aconselhamento aos docentes na **implementação de práticas pedagógicas inclusivas**, EMAEI, Introdução”; “(...) criação de uma **cultura de escola inclusiva**”, EMEI PA, p. 1; “(...)autoavaliação da **Escola Inclusiva**”, EMAEI PA, p. 1; “(...) proceder à identificação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”, EMAEI PA, pp. 3-4; “(...) **educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização**, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima(...), QEI 2024, p. 2; “(...) 91% dos docentes inquiridos concordam que a educação de qualidade(...) assegura a **igualdade de oportunidades e de sucesso para todos os alunos(...)**”;

“a **frequência de ações de formação sobre educação inclusiva e o acesso a outras informações sobre o tema (...)**apresentaram uma **“concordância inferior a 50%”**, QEI 2024, p. 6; “(...) **garantir que todos os alunos tenham voz ativa nas decisões sobre a sua própria aprendizagem** e os apoios de que necessitam; **promover um maior envolvimento dos alunos(...)** essencial para desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e compromisso com o processo educativo(...) adequadas às **necessidades e expectativas individuais dos alunos**”, QEI 2024 p. 14; “(...) a escola deverá responsabilizar-se pelo **bem estar e sucesso dos alunos**”, QEI 2024 p. 25; “(...) **mais e melhor**

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>inclusão(...)assente na permanente conetividade, mobilidade e partilha”, PI, p. 3; “(...) construção de uma identidade em contínua melhoria e projetada para o futuro”, PI, p. 7; “educação integral e a qualidade educativa”, PI, p. 7; “a equidade social; a inclusão e o respeito pela diferença”, PI, p. 7</p> |
| Orientações legais | <p>D.L. 54/ 2018, de 6 de julho (art.o 11.o e 12.o)”, PEE, p. 10; Decreto-lei n.o 55/2018 (art.o 21.o), PEE p. 10; “Valorizar a equidade e promover a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo” RI, Art. 44. B). p. 16; “62% dos docentes consulta com regularidade o DL 54/2018”, QEI 2024, p. 6; “os princípios orientadores da educação inclusiva estão integrados e são aplicados regularmente no quotidiano do Agrupamento” QEI 2024, p. 6; “poderá ser benéfico reforçar a (in)formação sobre a educação inclusiva e promover o manual de apoio à prática, (...) a implementação de práticas mais alinhadas com os valores da educação inclusiva” QEI 2024, p. 7; “projeto[educativo]...suficientemente inovador, agregador e potencializador de mudança”, PI, p. 10;</p> |
| Identidade de género | <p>“O aluno tem o direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 99 1ª), p. 44; “O aluno tem o dever de tratar com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, discriminar em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 102 1a), p. 47; “o aluno como o produtor e o interventor social(...)”, EECE, p. 4</p> |
| Diversidade(s) de género | <p>“O aluno tem o direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>discriminado em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 99 1ª), p. 44;</p> <p>“O aluno tem o dever de tratar com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, discriminar em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 102 1a), p. 47;</p> |
| Expressão de género | |
| Orientação Sexual, Identidade e Expressão de género e Características sexuais (OIEC) | <p>“O aluno tem o direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 99 1a), p. 44;</p> <p>“o docente tem o dever profissional de reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, (...) combatendo os processos de exclusão e discriminação”, RI, Art. 132 2., p. 60</p> |
| Educação sexual | <p>“Domínios obrigatórios para todos os ciclos e níveis de ensino: (...) Direitos Humanos, Igualdade de Género, Saúde, Sexualidade(...), EECE, p. 7; “implementação da componente Cidadania e Desenvolvimento no currículo e projetos transversais como o Projeto de Educação Sexual, reforçam o exercício da cidadania ativa e crítica”, PI, p. 19</p> |
| Orientações curriculares | <p>“a ação da escola(...) continua a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de uma educação democrática e de qualidade” PEE, p.2;</p> <p>“Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica”, PE, p. 10;</p> <p>“Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)”, PEE, p. 10;</p> <p>A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é um dos recursos organizacionais essenciais do Agrupamento de Escolas, promovendo uma abordagem abrangente, integrada e participativa de todos os intervenientes no processo educativo, contribuindo para uma escola mais inclusiva,</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>equitativa e centrada no sucesso dos alunos”, PEE, p. 12;</p> <p>“Implementar de forma mais célere as ações e os meios solicitados pelas tomadas de decisão da EMAEI”, PEE, p. 23;</p> <p>“Promover, orientar e monitorizar (...) o sucesso escolar de todos os alunos”, Art. 51.1d). p. 25; “realização de projetos de complemento curricular e das atividades curriculares”, PI, p. 18</p> <p>“A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) tem como missão garantir o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expetativas e necessidades(...)e que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade”, RI, Art. 61.º n. 1 e 2, p. 29;</p> <p>“Promover medidas de integração e inclusão dos alunos”, RI, Art. 63. 1 c), p. 30;</p> <p>“Promover ações que estimulem(...) o desenvolvimento integral dos alunos”, RI, Art. 72, h1</p> |
| <p>Identidade de género</p> | <p>“O aluno tem o direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 99 1a), p. 44</p> |
| <p>Diversidade(s)</p> | <p>“inclusão e o respeito pela diferença”, EECE, p. 2;</p> <p>“respeitar a diversidade humana”, EECE, p. 2</p> <p>“reconhecimento e respeito pela diferença”, EECE, p. 3; “percepção de que menos de 50% dos docentes inquiridos acredita que os docentes do Agrupamento não estão bem preparados para ensinar em ambientes inclusivos(...) e não estão adequadamente preparados para lidar com diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos”, QEI 2024, p.16; “percepção de que menos de 50% dos docentes inquiridos acredita que os docentes do Agrupamento não estão bem preparados para ensinar em ambientes inclusivos(...) e não estão adequadamente preparados para lidar com diversidade de necessidades dos alunos em</p> |

| | |
|---|--|
| | ambientes inclusivos”, QEI 2024, p. 16; “ espaço inclusivo, deve potencializar o respeito pelas diferenças ”, PI, p. 6; “consolidar uma cultura de respeito pela diversidade ”, PI, p. 14; “ heterogeneidade dos espaços e das gentes ”, PI, p. 20 |
| Orientação sexual | “O aluno tem o direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa , não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da (...) orientação sexual, identidade de género”, RI, Art. 99 1a), p. 44 |
| Educação sexual/Educação para a(s) diversidade(s) | “Desenvolver uma cultura escolar baseada no respeito pela diversidade, promovendo valores como empatia, inclusão e solidariedade ”, PEE, p. 23 |
| Educação para a Cidadania/Cidadania | “promover maior cidadania ativa e crítica, em articulação com uma exigente educação ambiental... potenciar o respeito pelas diferenças e mobilizar-se solidariamente em respostas rápidas e eficientes, integrando um espírito inovador, com impacto nas práticas”, PEE p.13; “Pontos fortes: Iniciativas promotoras do desenvolvimento do espírito de solidariedade e cidadania”, PEE p. 18; “Desenvolver uma cultura escolar baseada no respeito pela diversidade, promovendo valores como empatia, inclusão e solidariedade ”, PEE, p. 23; “(...)dinâmicas de grupo e atividades de convivência que promovam a empatia, o respeito mútuo e o senso de comunidade entre os alunos ”, PEE, p. 23; “A escola que se pretende continuar a construir, tem os alicerces(...), na qualidade pedagógica e valores de cidadania, articulando o saber, o saber ser, o saber estar e o saber fazer ”, EECE, p. 2 “aprender a cidadania democrática ”, EECE, p. 2 “o aluno vai experimentar respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente ”, EECE, p. 2; “ Aprender a “viver juntos ”, EECE, p. 2; |

| | |
|--|--|
| | <p>“desenvolver nos jovens as competências interpessoais e cívicas multiplicadoras de uma cidadania ativa, duma “cidadania como cultura vivida”, EECE, p. 3;</p> <p>“criar ambientes de urbanidade”, EECE, p. 5;</p> <p>“promover a escola inclusiva”, EECE, p. 6;</p> <p>“N.º de Atividade: 49: (...) o papel de cada um na construção de uma Cultura de Paz nas Escolas”, PPA, p. 53</p> <p>“N.º de Atividade: 51: Ações de Sensibilização para a Promoção de Uma Cultura de Não Violência”, PAA, p. 55;</p> <p>“N.º da Atividade: 122: Café Arles (...) desenvolvendo uma cidadania ativa e consciente”, PAA, p. 126;</p> <p>“promoção da participação e da melhoria das aprendizagens, assim como o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social”, EMAEI (PI), p. 6; “Sensibilização da comunidade educativa para os valores de dignidade, respeito, equidade, e diversidade na igualdade”, PI, p. 18; “Valorizar a cidadania ativa”, AE, p. 19; “(...) cultura de escola, ...assente num clima de afetos, boas práticas, soluções inovadoras, princípios e valores de cariz humanista”, PI, p. 3; “auscultação formal e informal dos diferentes atores”, PI, p. 3; “(...) princípios de base humanística e regido por valores como os da liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, felicidade e bem-estar”, PI, p. 6; “cidadania ativa e crítica”, PI, p. 6; “A Missão de qualquer escola é educar/formar cidadãos”, PI, p. 6; “alicerces nos princípios (...) de responsabilidade e qualidade pedagógica e nos valores de cidadania, articulando o saber, o saber ser, o saber estar e o saber fazer”; “a cidadania e a participação democrática”, PI, p. 7; “Multiculturalidade e respeito pela diferença como promotora de Cidadania”, PI, p. 11; “formar cidadãos conscientes e participativos na sociedade”, PI, p. 17; “aluno enquanto cidadão ativo, tolerante, cívico e crítico”, PI, p. 18; “apreço pelo empenho ao nível da cidadania e respeito pelo próximo”, PI, p. 18; “(...) formar cidadãos conscientes e participativos na sociedade”, PI, p. 18; “jovens participativos e com sentido de responsabilidade”, PI, p. 18</p> |
| | |

| | |
|---|---|
| <p>Orientações para a formação contínua</p> | <p>“Pontos fortes: (...) formação e valorização profissional do pessoal docente e não docente (interna e externa)”, PEE, p. 15; “Identificar as necessidades de formação dos docentes”, RI, Art. 38.º n), p. 17; “Promover atividades ou ações de formação pelos e para os docentes”, RI, Art. 40 j), p. 18; “(…) direito a ter acesso à formação e informação para o exercício da função educativa, através da frequência de ações de atualização científica e pedagógica”, RI, Art. 129 n. 1, p. 59; “a ADD visa (...) diagnosticar as necessidades de formação dos docentes do Agrupamento de Escolas(...)”, RI, Art. 227, n. 2. p. 103; “formação contínua e desenvolvimento profissional”, RI, Art, 228, n. 1 c), p. 103; “diagnóstico(...) com vista à correção e transformação”, RI, Art. 223, n. 1 c), p. 104; “(…) é fundamental investir na capacitação dos professores, fornecer suporte contínuo e garantir (...) eficazmente o sistema de suporte de abordagem multinível”, QEI 2024, pp. 10-11; “aumentar a consciencialização dos professores sobre a importância do seu papel na aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, especificamente na diferenciação pedagógica e nas acomodações curriculares”, QEI 2024, p. 12; “(...) realização de formação contínua sobre diferenciação e avaliação é identificada como uma prioridade urgente”, QEI 2024, p. 20; “(...) identificação ... das prioridades de formação”, PI, p. 10; “Valorização da formação interna”, AE, p. 10</p> |
| <p>Interseccionalidade</p> | <p>“(…) as ações educativas e o Questionário sobre Educação Inclusiva (...) fundamentaram a revisão das metas do Agrupamento, ajustando-as com base nos seguintes fatores (...) “O número significativo de alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como de adaptações no processo de avaliação(...) A presença de alunos estrangeiros que enfrentam dificuldades decorrentes do desfasamento entre diferentes sistemas de ensino.(...) número crescente de alunos cuja língua materna não é o português. (...) escassez de recursos humanos</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>e materiais limita a capacidade da escola em oferecer apoio adequado, práticas pedagógicas diferenciadas e um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos de forma equitativa e eficaz.(...), PEE, pp. 13-14; “Nos apoios a atribuir, priorizar o apoio aos alunos com RTP e aos alunos estrangeiros, sobretudo aos que não dominam a língua portuguesa”, PEE, p. 23; “O corpo docente do Agrupamento(...) é o responsável(...) pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania participativa”, RI, Art. 127 SECÇÃO II – PESSOAL DOCENTE”, p. 58; “formação integral dos alunos, (...)apoioando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade”, RI, Art. 132.º 1, p. 60; “(...) reforço da formação cívica do aluno”, RI, Art. 150º 1 f), p. 69; “(...)desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e exercício responsável da liberdade individual(...)”, RI, Art. 183 , n.1, p. 80; “N.º de Atividade: 155: Fórum interculturalidade “Um mundo de todos não é o fim do mundo”, PAA, p. 159; “diferenciação pedagógica”, EMAEI (RI), p. 6</p> |
| <p>Supervisão pedagógica/modelo(s) de supervisão pedagógica inclusivo(s)</p> | <p>“Pontos fortes: Progressos no trabalho colaborativo ao nível das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica”, PEE, p. 15; “Prática reflexiva sobre os resultados escolares”, PEE, p. 16; “Fortalecer o trabalho colaborativo e a supervisão, com foco na promoção e reforço das boas práticas”, PEE., p. 22; “Apoiar os professores (...), nomeadamente na partilha de experiência e recursos de formação”, RI, Art. 38.º i), p. 16; “(...)estratégias de diferenciação pedagógica (...)monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão”, RI Art. 49.º n.8; “(...)reflexão sobre o trabalho educativo, realizado individual e coletivamente”, RI, Art.132 n. 9, p.60</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>“N.º da Atividade: 71(...)ação de formação/reflexão sobre práticas educativas”, PAA, p. 75; “Incrementar hábitos de trabalho colaborativo entre e inter ciclos e cultivar a supervisão pedagógica, estabelecendo práticas de monitorização regular”, AE, pp. 14-15; “Reforço do trabalho colaborativo entre pares”, PI, p. 14; “Implementação da supervisão colaborativa numa ótica de reforço das boas práticas”, AE, p. 15; “Monitorização do trabalho desenvolvido pelas estruturas de supervisão pedagógica”, AE, p. 15; “Promoção da corresponsabilidade entre os pares”, AE, p. 16; “(...) reflexão pessoal e profissional...da comunidade educativa”, PI, p. 3; (...) estratégias de colaboração e de parceria, inovadoras e transformadoras”, PI, p. 6; “trabalho colaborativo”, PI, p. 8; “incrementar hábitos de trabalho colaborativo entre pares”, PI, p. 17; “trabalho colaborativo dos docentes”, PI, p. 18; “partilha de boas práticas pedagógicas e sua avaliação”, PI, p. 18</p> |
| <p>reconceptualização (ões) de inclusão(ões) para a(s) pluralidade(s)/diversidade(s)/sexualidade(s)</p> | <p>“77% dos docentes inquiridos no QEI 2024 reconceptualiza a educação inclusiva e infirma que é uma modalidade da exclusiva e inteira responsabilidade dos docentes de educação especial: “(...) 77% dos inquiridos acreditam que a educação inclusiva deve ser um esforço coletivo de todos os agentes educativos, e não apenas dos docentes de educação especial”, QEI 2024, p. 5</p> |
| <p>Expressões excluedentes/antonímicas/androcêntricas</p> | |
| <p>Cooperação inter(intra)institucional</p> | <p>“A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva centra-se na(...) monitorização da ação inclusiva, através do (...)Apoio e sensibilização, orientando docentes, acompanhando o Centro de Apoio à Aprendizagem e promovendo ações de sensibilização”, PEE, p. 12 “Consciência generalizada entre os docentes sobre a importância de contar com outros agentes educativos, numa abordagem colaborativa que é necessária para a educação Inclusiva”, PEE, p. 14;</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“Pontos fortes: (...) diversidade de projetos e atividades de enriquecimento curricular e extracurricular, promotoras de uma educação global”, PEE, p. 15;</p> <p>“Pontos fortes: (...) Trabalho desenvolvido pela equipa EMAEI, em colaboração com os Conselhos de Docentes/Turma, na promoção da inclusão Socioeducativa”, PEE, p. 15;</p> <p>“Pontos fortes: Aumento da diversidade cultural no concelho e na comunidade escolar resulta como um fator promotor do fortalecimento da parceria entre a escola, famílias, representantes das diferentes comunidades culturais e parceiros”, PEE, p. 18;</p> <p>“Estabelecer parcerias com organizações comunitárias, ONG e serviços de apoio para fornecer recursos e assistência adicional a alunos e suas famílias, garantindo uma rede de apoio mais ampla”, PEE, p. 19;</p> <p>“Oferecer atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular inclusivas, como desportos, música ou arte, adaptadas às necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação”, PEE, p. 20;</p> <p>“Promover workshops e formações regulares com especialistas na área de comportamento escolar, capacitando pessoal docente, não docente, alunos e pais/ encarregados de educação”, PEE, p. 23;</p> <p>“Estabelecer parcerias com escolas nacionais”, PEE, p. 26;</p> <p>“Realizar workshops, palestras ou atividades em parceria com outras entidades, públicas ou privadas, nacionais e internacionais”, PEE, p. 26;</p> <p>“Promover a interação entre a escola e a comunidade(...), RI, Art. 46 j) p. 22; “(...) investir na colaboração entre professores e educadores de diversos níveis de ensino”, QEI 2024, p. 11</p> <p>“cientizar da implementação de projetos de codocência e coadjuvação entre ciclos no Agrupamento”, QEI 2024, p. 11; “apenas 38% dos entrevistados mencionou a existência de atividades de aprendizagem entre pares sobre a educação inclusiva”, QEI 2024, p. 17;</p> <p>“Incrementar hábitos de trabalho colaborativo”</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| | <p>entre e inter ciclos e cultivar a supervisão pedagógica, estabelecendo práticas de monitorização regular”, AE pp. 14-15; “Realização de atividades e projetos de apoio à inclusão com instituições locais e regionais”, AE, p. 18; “Realização de workshops, palestras ou atividades em parceria com outras entidades, públicas ou privadas”, AE, p. 22; “a cooperação e a partilha”, PI, p. 7; “a cooperação e a abertura à comunidade”, PI, p. 7; “diversificação dos clubes escolares e oficinas de conhecimento”, PI, p. 18</p> |
| <p>Articulação com associações e criação de grupos intraescola LGBTQIA+</p> | |