

Orientação

AGRADECIMENTOS

Embora este projeto de mestrado seja um trabalho individual, só foi possível devido à colaboração e apoio de várias pessoas, a quem tenho de prestar os meus agradecimentos.

À orientadora deste projeto, a professora doutora Maria João Silva, pela sua disponibilidade, pela orientação, pelas suas apreciações, motivação e apoio.

Ao professor doutor Alexandre Pinto e aos/as meus/minhas colegas de mestrado que participaram no *Focus Group*.

Aos/às alunos/as da licenciatura em Educação Básica que participaram no *World Café*.

À minha mãe, pois sem ela não seria possível a realização deste mestrado. Agradeço seu apoio, compreensão e paciência.

Ao meu pai, que sempre me incentivou a inscrever no mestrado. Embora não esteja presente, tenho a certeza que está orgulhoso de mim, pois dei o meu melhor, como ele sempre me ensinou.

À minha irmã, por ter passado os últimos meses a ouvir-me falar do meu tema e como era interessante.

Ao meu namorado Miguel, não há palavras para descrever como o seu apoio e ajuda foram essenciais.

Às minhas amigas Andreia Silveira, Bárbara Silva e Mara Mendes, que sempre me ajudaram a acreditar que era capaz.

RESUMO

O tema deste projeto é “O papel dos/as professores/as face às questões relacionadas com o transgenerismo” e o estudo centra-se no segundo ciclo do Ensino Básico.

A investigação centrou-se no seguinte problema de investigação: “Os/as professores/as sentem dificuldades quando confrontados/as com questões relacionadas com o transgenerismo e nas situações de discriminação por elas criadas”, tendo sido formuladas quatro questões de investigação, com o objetivo de detetar quais as dificuldades que os/as professores sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo e como iriam atuar perante estas situações. Assim como no caso de terem um/a aluno/a com dúvidas em relação à sua identidade de género. Uma das questões de investigação, centrava-se nas dificuldades sentidas pelos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica.

Na realização deste projeto foi feito um enquadramento teórico, onde são referidas temáticas como o género, o transgenerismo, a transfobia, os/as professores/as e os/as alunos/as transgénero e o combate à transfobia.

Foram realizadas duas intervenções práticas que possibilitaram a recolha de dados e permitiram responder às questões de investigação. A primeira intervenção foi um *Focus Group*, realizado com professores/as do Ensino Básico e a segunda um *World Café*, realizado com alunos/as da licenciatura em Educação Básica. Em ambas as intervenções, os dados foram recolhidos através da observação e gravação áudio. No *World Café* foram, também, recolhidos registos escritos.

Os resultados obtidos revelaram as dificuldades sentidas, em situações relacionadas com o transgenerismo, pelos/as professores/as do Ensino Básico e alunos/as da licenciatura em Educação Básica, assim como as atitudes destes/as perante estas situações.

Palavras-chave: Transgenerismo; Transexualidade; Género; Transfobia;
Identidade de género e Ensino Básico

ABSTRACT

This project's theme is "The teacher's role when faced with issues related to transgenderism" and the study focuses on the second cycle of elementary education.

The investigation focused on the following research problem: "Teachers experience difficulties when faced with issues related to transgenderism and situations of discrimination caused by it" and four research questions were defined, in order to detect what difficulties teachers feel when it comes to transgenderism and how they would act in the presence of these situations. As well as if they had a student with doubts about his/her gender identity. One of the research questions focussed on the difficulties experienced by the students of the Elementary Education degree.

During the realization of this project a theoretical analysis was performed, in which subjects such as gender, transgenderism, transphobia, teachers and transgender students and how to combat transphobia are mentioned.

Two practical activities were conducted to allow data collection, in order to answer the research questions defined. The first activity was a Focus Group conducted with Elementary teachers and the second one was a World Café held with students of the Elementary Education degree. In both, the data was collected through observation and audio recording. Written records were also collected from the World Café activity.

The obtained results revealed the difficulties experienced in situations related to transgenderism, by Elementary teachers and students of the Elementary Education degree, as well as the their attitudes when facing these situations.

Keywords: Transgenderism; Transsexuality; Gender; Transphobia; Gender identity and Basic Education

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	ix
1. Introdução	10
1.1. Tema, motivações, problema e questões de investigação	10
1.2. Principais conceitos	12
1.3. Estrutura do projeto	13
2. Enquadramento teórico	15
2.1. Do conceito de género ao transgenerismo	15
2.2. Transgenerismo	17
2.3. Transfobia	20
2.4. Alunos/as transgénero: fatores de risco	22
2.5. Os/as professores/as e os/as alunos/as transgénero	24
2.6. A escola e o combate à transfobia	26
3. Metodologia	30
3.1. Metodologia de Investigação	30
3.2. <i>Focus Group</i>	32
3.2.1. Preparação e implementação do <i>Focus Group</i>	34
3.2.2. Vantagens e limitações desta estratégia	36
3.2.3. Planificação do <i>Focus Group</i>	37
3.2.4. Seleção e caracterização dos/as participantes do <i>Focus Group</i>	43
3.3. <i>World Café</i>	44
3.3.1. Princípios fundamentais	45

3.3.2. Planificação do <i>World Café</i>	49
3.3.3. Seleção e caracterização dos/as participantes	54
4. Apresentação, análise e discussão de dados	55
4.1. Descrição e análise do <i>Focus Group</i>	55
4.1.1. Descrição do <i>Focus Group</i>	55
4.1.2. Análise de conteúdo para avaliação do cumprimento dos objetivos do <i>Focus Group</i>	67
4.2. Descrição e análise do <i>World Café</i>	97
4.2.1. Descrição do <i>World Café</i>	98
4.2.2. Análise de conteúdo para avaliação do cumprimento dos objetivos do <i>World Café</i>	99
4.2.4. Associação entre transgenerismo e orientação sexual	146
5. Conclusão	148
5.1. Respostas às questões de investigação	148
5.2. Trabalho futuro	157
5.3. O tema transgenerismo nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática	158
Bibliografia	161

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Documento preenchido pelos/as participantes no <i>Focus Group</i>	40
Tabela 2: Registo de intervenções dos/as participantes.....	43
Tabela 3: Documento preenchido no final da intervenção.....	53
Tabela 4: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	69
Tabela 4.1: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	72
Tabela 4.2: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	77
Tabela 5: Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo.....	80
Tabela 5.1: Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo.....	85
Tabela 6: Atitudes dos/as professores/as para ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género.....	92
Tabela 7: Atitudes dos/as professores/as em situações relacionadas com a disforia de género.....	96
Tabela 8: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	100
Tabela 8.1: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	108
Tabela 8.2: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	112
Tabela 8.3: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo.....	116
Tabela 9: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo.....	119

Tabela 9.1: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo.....	127
Tabela 10: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género.....	138
Tabela 11: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género.....	143
Tabela 12: Resposta dos grupos à questão “O facto de a Mariana ter comportamentos considerados masculinos faz dela lésbica?.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Convocatória entregue aos/às participantes do <i>Focus Group</i>	39
Figura 2: Consentimento dos/as participantes no <i>Focus Group</i>	41

1. INTRODUÇÃO¹

1.1. TEMA, MOTIVAÇÕES, PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

“O papel dos/as professores/as face às questões relacionadas com o transgenerismo” é o tema do presente projeto, e o estudo realizado está centrado no segundo ciclo do Ensino Básico.

Durante a escolha do tema do projeto, existia uma motivação pessoal para o estudo da Educação Sexual, mais propriamente das áreas temáticas relacionadas com casos de discriminação, pois estes são os que criam mais problemas e maiores dificuldades aos/as professores/as. Posto isto, as temáticas escolhidas, inicialmente, foram as questões de género e a orientação sexual. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa foram surgindo vários termos, como a identidade sexual, a identidade de género, transgenerismo (...), o que levou a uma reflexão, com o objetivo de se encontrar as situações em que o estudo seria mais relevante para a realidade das escolas portuguesas. As questões relacionadas com a identidade de género podem criar ansiedade nos/as profissionais de uma escola, que podem não se sentir suficientemente informados/as, nem se considerarem competentes para apoiar os/as alunos/as (Public Agency Health of Canada, 2011) que tenham dúvidas em relação à sua identidade de género ou que

¹ Parte do texto introdutório deste projeto está também incluído no artigo “O papel dos/as professores/as face às questões relacionadas com o transgenerismo: um projeto em desenvolvimento”, que foi publicado na revista LES Online, durante a realização do mesmo, e que está disponível em: <http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=85>

sofram de discriminação por sentirem estas dúvidas. Existem também casos de alunos/as que, por não corresponderem aos estereótipos de género, são alvo de discriminação por parte dos/as colegas, quer a nível físico como psicológico. Os casos referidos tornam relevante trabalhar o transgenerismo com os/as profissionais escolares, pois é o termo que enquadra ambas as situações.

Para além da dificuldade que os/as profissionais escolares possam sentir, é também importante referir que as crianças do segundo ciclo do ensino básico, não estão, muitas vezes, preparadas para aceitar que alguns/mas dos/as seus/as colegas se comportem de forma diferente daquilo que é esperado, tendo em conta o seu sexo biológico, ou seja, que adoptem papéis sexuais atribuídos a um sexo que não é o seu (APF, s.d.).

Como foi referido anteriormente, esta é uma problemática que pode causar angústia aos/às profissionais escolares e centrando o problema nos/as professores/as enunciou-se o seguinte problema de investigação: “Os/as professores/as sentem dificuldades quando confrontados/as com questões relacionadas com o transgenerismo e nas situações de discriminação por elas criadas”.

De forma a encontrar uma solução para o problema referido, sentiu-se a necessidade de estudar o papel do/a professor/a perante estas situações, as suas dificuldades, atitudes e reações, sendo enumeradas as seguintes questões de investigação:

- 1- Quais as dificuldades que os/as professores/as sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo?
- 2 - Como pode um/a professor/a reagir de forma adequada em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo de um/a aluno/a?
- 3 - Como pode um/a professor/a ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género?
- 4 – Quais as maiores dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica no que se refere ao tema transgenerismo?

1.2. PRINCIPAIS CONCEITOS

Segundo a Associação para o Planeamento da Família (APF) (s.d.), o que cada pessoa sente sobre si própria, sobre as suas emoções, a sua sexualidade e o desejo que sente sobre os/as outros/as, é chamado de identidade sexual, que é um conceito que contém três dimensões: a identidade de género, os papéis sexuais e a orientação sexual. A formação desta identidade pode ser causa de conflitos internos, pois os/as jovens, ao nível dos sentimentos e comportamentos sexuais, podem sentir-se diferentes dos/as outros/as (APF, s.d.).

O sexo biológico refere-se ao conjunto de características biológicas como os cromossomas sexuais, as gónadas, os órgãos reprodutores internos e os órgãos genitais, que nos definem como machos, fêmeas ou intersexo (American Psychological Association, 2011). Segundo a American Psychological Association (2006), intersexo refere-se a *“uma variedade de condições que levam ao desenvolvimento atípico das características sexuais físicas”*, como o desenvolvimento não comum dos órgãos sexuais externos, órgãos reprodutores internos e hormonas sexuais. Como resultado destas condições podemos encontrar pessoas em que *“os órgãos sexuais não são facilmente classificados como sendo masculinos ou femininos”* (American Psychological Association, 2006, p.1), o desenvolvimento dos órgãos reprodutores internos é incompleto ou em que existe inconsistência entre os órgãos sexuais externos e os órgãos reprodutores internos (American Psychological Association, 2006).

A identidade de género refere-se ao sentimento que cada um/a tem de ser homem ou mulher, que nem sempre corresponde ao seu sexo biológico (Public Agency Health of Canada, 2011). Quando isto acontece, a pessoa pode identificar-se como transsexual ou outra categoria dentro do transgenerismo (American Psychological Association, 2011).

No parágrafo anterior referimos o termo transgénero, sendo este o termo central deste projeto. O transgenerismo *“consiste no quebrar das regras*

sociais que ditam como cada sexo se deve comportar” (Matias, & Silva, 2011, p.6). Transexuais, travestis, transformistas e andróginos estão incluídos neste termo, que é totalmente independente da orientação sexual (Matias, & Silva, 2011). Esta refere-se à atração física e emocional que sentimos por alguém (Public Agency Health of Canada, 2011), que pode ser de sexo diferente (heterossexualidade), do mesmo sexo (homossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade) (APF, s.d.). Existem, também, pessoas que não sentem atração sexual por ninguém e não revelam interesse por qualquer atividade sexual – assexualidade (American Psychological Association, s.d.).

A transexualidade encontra-se dentro do termo transgenerismo, mas refere-se a uma situação mais específica. Segundo a Rede Ex Aequo (2002-2014), um/a transexual é uma pessoa que *“deseja que o seu sexo biológico corresponda à sua identidade de género, mudando assim o seu corpo através de hormonas e/ou cirurgias”*, não desejando, por vezes, fazer a cirurgia genital.

As pessoas transgénero sofrem de discriminação, por se comportarem de maneira diferente do que a maioria das pessoas do seu sexo biológico, seja pela forma de se vestir, maneirismos ou comportamentos/atitude, que não se adequem aquilo que é esperado (Matias, & Silva, 2011). É importante, por isso, que a escola seja capaz de encontrar uma forma eficaz de educar para as diferenças (Matias, & Silva, 2011) e para a ideia de que o género, é *“uma construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas”* (Vieira, Nogueira, & Tavares, 2011, p.12), e os papéis a este atribuídos são convencionados (Matias, & Silva, 2011).

1.3. ESTRUTURA DO PROJETO

Este documento está dividido em cinco capítulos, que serão descritos de seguida.

O presente e primeiro capítulo, destina-se à introdução do tema, das motivações para a escolha do mesmo, do problema e questões de investigação. Neste capítulo encontram-se, também, definidos os principais conceitos.

O segundo capítulo é onde é feito o enquadramento teórico deste projeto, tendo sido feita pesquisa bibliográfica que aborda temáticas como o género e as suas categorias, o transgenerismo, a transfobia, os factores de risco que envolvem os/as alunos/as transgénero, os/as professores/as e os/as alunos/as transgénero e a escola no combate à transfobia.

O terceiro capítulo é onde se encontra definida a metodologia de investigação e onde se apresentam as intervenções realizadas junto de professores/as do Ensino Básico e alunos/as da licenciatura em Educação Básica.

No capítulo quatro é feita a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Por fim, no quinto capítulo – conclusão – é onde se encontram as respostas às questões de investigação, pistas para o desenvolvimento deste trabalho futuramente e como a temática do transgenerismo pode ser trabalhada nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática do segundo ciclo do Ensino Básico.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DO CONCEITO DE GÉNERO AO TRANSGENERISMO

A palavra género refere-se ao conjunto de *“atitudes, sentimentos e comportamentos que uma determinada cultura associa ao sexo biológico de um indivíduo”* (American Psychological Association, 2011). Para além disso, a noção de género vai também influenciar a forma como interagimos com os/as outros/as, pois o ser humano tem tendência a reagir de forma diferente quando se encontra na presença de alguém do sexo feminino ou masculino (Cardona et al., 2011), logo podemos afirmar que o género é *“uma construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas”* (Cardona et al., 2011, p.12).

Pelo exposto, considera-se a existência de dois sexos biológicos (homem e mulher), enquanto o conceito de género integra as atribuições sociais às categorias masculino e feminino, não existindo, no entanto, um género feminino e um género masculino. Algumas das fontes bibliográficas deste capítulo consideram tal existência, sendo aqui referidas por apresentarem outras ideias importantes, apesar da discordância sobre esta questão específica.

O género tornou-se um conceito de tal forma enraizado, que, mesmo sem termos noção, estruturamos a nossa vida conforme o género que nos foi atribuído à nascença, tendo em conta o nosso sexo biológico, o que se reflete na forma como nos vestimos, nas atividades que fazemos e em maneirismos, entre outras coisas (Public Agency Health of Canada, 2011).

Anteriormente, foi referido que o género nos é atribuído à nascença, conforme o nosso sexo biológico, assumindo assim que a *“nossa identidade de género é definida pelo nosso sexo biológico”* (Public Agency Health of Canada, 2011, p.1), o que acontece na maioria dos casos (Public Agency Health of

Canada, 2011), sendo essas pessoas chamadas de cisgêneros (Rede Ex Aequo, 2002-2014). No entanto, existem pessoas que expressam e vivenciam o seu gênero de forma diferente daquilo que é esperado pela sociedade, o que pode gerar sentimentos de confusão e conflito no próprio indivíduo, assim como no seu seio familiar e círculo de amigos (Public Agency Health of Canada, 2011).

O gênero é uma categoria binária (feminino – masculino), que se baseia essencialmente em associações socialmente construídas, que foram aceites como “normais” e “naturais”, o mesmo acontecendo com os estereótipos de gênero (Carrera, DePalma, & Lameira, 2012). É importante frisar, que tendo em conta o referido, ninguém nasce homem/mulher, mas torna-se homem/mulher (Carrera et al., 2012).

As pessoas que não se enquadram nas duas categorias de gênero, mostram que este binarismo não é suficiente, porém, estas pessoas que mostram que as normas podem falhar, devendo, por isso, haver abertura para as modificar, tendem a ser marginalizadas e ignoradas (Carrera et al., 2012).

Segundo Carrera et al (2012), *“o termo transgênero abrange uma vasta gama de histórias e experiências de indivíduos cuja autoidentificação não está de acordo com o gênero que lhes foi atribuído à nascença”* (p. 997), quer em termos de expressão de gênero ou de identidade de gênero. Segundo as mesmas autoras, alguns/mas transgênero não sentem dúvidas acerca da categoria, feminino ou masculino, em que se inserem, porém a sociedade não os/as reconhece como pertencendo à categoria com que se identificam, enquanto outros/as sentem que a sua identidade de gênero não se encaixa em nenhuma das duas categorias de gênero. Quando alguém se sente fora da categoria binária de gênero é chamada de genderqueer (Public Agency Health of Canada, 2011).

As pessoas intersexo mostram que mesmo a medicina é socialmente construída e que as categorias do sexo biológico, que são também apenas duas, não são suficientes para incluir todos/as os/as seres humanos/as (Carrera et al., 2012).

No entanto, os indivíduos intersexo e transgénero não são os únicos que mostram que o binarismo, de género e sexo, é insuficiente para a diversidade humana (Carrera et al., 2012). Muitas vezes, são encontradas pessoas cujas características físicas são consideradas inadequadas, pela sociedade, relativamente ao sexo a que pertencem, como é o caso de mulheres com pelos faciais ou homens com o que é chamado, de forma depreciativa, de *man-boobs* (Carrera et al., 2012). Isto mostra, não só que o binarismo de sexo e género é insuficiente, como também opressivo e gerador de discriminação (Carrera et al., 2012).

Segundo Carrera et al (2012), as pessoas transgénero usam vários termos para se descrever. No entanto, as mesmas autoras, referem que não existe nenhum termo que consiga descrever a diversidade de género. O reconhecimento dessa diversidade, é mais importante que a criação de novas categorias de género (Carrera et al., 2012).

Para terminar este subcapítulo, é importante reconhecer que existem atos de violência, desigualdade, opressão e exclusão que acontecem devido a estas categorias socialmente construídas e socialmente perpetuadas (Carrera et al., 2012). Segundo as mesmas autoras, estes atos estão presentes nas escolas e atingem não só aqueles que, pela definição do termo, são intitulados de transgénero, mas também aqueles que, mesmo inconscientemente, transgridam os papéis de género.

2.2. TRANSGENERISMO

Virginia Prince, em 1979 nos Estados Unidos da América, introduziu, pela primeira vez, o termo transgénero, referindo-se a pessoas que (ILGA Portugal, s.d.) *“apesar de viverem a tempo inteiro como membros do sexo oposto àquele que lhes foi atribuído ao nascimento, não desejavam recorrer à cirurgia genital, também conhecida como cirurgia de reatribuição de sexo (...) para se*

enquadrarem neste género” (ILGA Portugal, s.d., pp. 2-3). O objetivo da utilização deste termo, foi distinguir, as pessoas que não queriam realizar a cirurgia genital, de travestis (também conhecidos como *crossdressers*, são pessoas que não modificam o seu corpo, mas vestem roupas ou usam objetos do sexo oposto) e de transexuais, que, na altura, eram pessoas que alterariam os seus genitais de forma permanente (ILGA Portugal, s.d.).

Segundo a ILGA Portugal (s.d.), o termo transgénero passou a ter um novo significado, a partir dos anos 90, devido à utilização dada a este termo por Leslie Feinberg, que o considera um “chapéu de chuva” que inclui *“todas as pessoas cuja identidade de género, ou maneira como exprimem essa identidade, não está de acordo com as normas sociais típicas para homens e mulheres, e que devido a isto são oprimidas pela sociedade”* (ILGA Portugal, s.d., p. 3). Segundo a mesma associação, a partir deste momento, começaram a estar incluídos neste termo mulheres com aspeto masculino, homens com aspeto feminino, andróginos/as (segundo Rede Ex Aequo (2002-2014), são pessoas cuja aparência não permite distinguir o seu sexo biológico, podendo apresentar traços físicos masculinos e femininos), travestis, *genderqueers*, intersexuais e transexuais.

Atualmente, o termo transexual inclui todas as pessoas com disforia de género, ou seja, cuja identidade de género não está de acordo com o seu sexo biológico, e que pretendem viver socialmente como o sexo oposto àquele que lhe foi atribuído à nascença, sendo irrelevante se já iniciou o processo transitório ou não e se pretende ou não efetuar a cirurgia genital (ILGA Portugal, s.d.).

Segundo Silva e Viegas (2013), o transgenerismo pode dividir-se em duas categorias. Na primeira categoria, o sistema binário de género é aceite, enquanto na segunda é totalmente recusado e “homens” e “mulheres” são considerados apenas duas categorias entre muitas outras que podem existir (Silva, & Viegas, 2013).

Segundo os/as mesmos/as autores/as, os/as transexuais e bigéneros encontram-se na primeira categoria. Os/as transexuais *“sentem que nasceram*

no corpo errado, uma vez que psicologicamente pertencem a um género diferente e tentam ou gostariam de alterar o corpo para corrigir o que alguns consideram um erro da natureza” (Silva, & Viegas, 2013, p.26). Entre os transexuais podemos encontrar pessoas que se sentem mulheres, mas têm corpos masculinos – transexuais M-F – e indivíduos que se sentem homens, mas que têm um corpos femininos – transexuais F-M (Silva, & Viegas, 2013). Tal como já foi referido, nem todos/as os/as transexuais querem realizar a cirurgia genital, o que pode acontecer por vários motivos, sejam estes económicos, sociais, físicos ou apenas porque, após viverem no papel de género desejado e tendo já feito alterações corporais para se aproximarem deste género, já se sentem tão bem, que não desejam a cirurgia genital (Silva, & Viegas, 2013). Como exemplo, temos mulheres transexuais, M-F, apelidadas de *shemale*, que fazem tratamento hormonal e vivem social e psicologicamente no feminino, mas que não alteram o seu órgão sexual (Silva, & Viegas, 2013). Anteriormente, foi referido que nesta categoria também estão inseridos/as os/as bigéneros, que são pessoas que vivem os papéis de homem e mulher alternadamente e não desejam fazer alterações ao seu corpo (Silva, & Viegas, 2013).

Silva e Viegas (2013), referem que na segunda categoria encontram-se todos/as os/as transgénero para os/as quais não existem rótulos e que ignoram estereótipos, vivendo fora das regras estabelecidas pela sociedade em termos de género. No entanto, é importante referir que várias vezes foi feita a tentativa de encontrar rótulos para estas pessoas, como: *agéneras/genderqueer*, que não pertencem a nenhum dos géneros tradicionais; *poligéneras*, quando têm características femininas e masculinas; *tergéneros*, quando o modelo binário de género se mostra insuficiente (Silva, & Viegas, 2013).

Os/as mesmos/as autores/as referem ainda que as duas características estão relacionadas com características psicológicas e que se considerarmos as características físicas, existem ainda os casos de intersexualidade.

Se relacionarmos o transgenerismo com a cultura, temos de ter em conta que o transgenerismo está dependente do tempo e espaço, pois o que numa determinada época ou local é considerado transgenerismo, pode não ser noutra época ou local (Silva, & Viegas, 2013). Considerando Portugal, como exemplo, já existiram épocas em que não se aceitava que mulheres usassem calças e homens brincos, o que, atualmente, já é comum (Silva, & Viegas, 2013).

Anteriormente, já foi referido que os/as transgénero são discriminados, por terem comportamentos diferentes da maioria, sendo por vezes insultados/as e agredidos/as (Matias, & Silva, 2011). É necessário haver uma educação para a diversidade e que mostre *“que ao género estão associados uma série de construções que, enquanto tal, não passam de convencionais”* (Matias, & Silva, 2011, p.6).

No caso mais concreto dos transexuais, estes/as devido ao facto da sua identificação apresentar um sexo incoerente com aquele indicado pela sua aparência pode levar a que tenham dificuldades de encontrar emprego ou viajar (Matias, & Silva, 2011). Matias e Silva (2011) referem, ainda, que estes/as podem ser alvo de discriminação na escola e/ou locais públicos, por lhes ser barrada a entrada na casa de banho indicada para o género a que sentem pertencer ou até mesmo a ambas.

Tendo em conta o referido anteriormente, torna-se pertinente abordar o tema da transfobia.

2.3. TRANSFOBIA

O termo transfobia é utilizado para *“se referir a diversas formas de violência, discriminação, ódio, rejeição e atitudes negativas sobre aqueles que transgridem ou não se encaixam nas expectativas sociais sobre as normas de género”* (Platero, 2014, p. 211).

A transfobia pode manifestar-se de várias formas, como a violência física, verbal, a exclusão, discriminação e a forma estereotipada como muitas vezes os/as transgênero são representados/as nos meios de comunicação social, por exemplo (Platero, 2014).

Platero (2014), refere que a transfobia pode ser mais intensa durante a adolescência ou em jovens adultos, podendo ter um impacto bastante significativo não só para as pessoas transgênero, mas também para as suas famílias. A mesma autora, refere que uma das consequências é o abandono escolar precoce, que poderá prejudicar todo o futuro e também ter consequências negativas na autoestima. Para além disso, viver a infância e adolescência num clima de discriminação e hostilidade poderá levar a que adolescentes tenham sentimentos negativos, que os/as levem a rejeitar-se (Platero, 2014).

As pessoas transgênero poderão ter, também, dificuldades em encontrar e manter um emprego, o que poderá estar relacionado com experiências negativas prévias, tanto a nível escolar, como laboral; com o insucesso escolar e abandono precoce dos estudos e com o próprio preconceito dos/as empregadores/as (Platero, 2014).

Platero (2014), refere que muitas vezes os/as transgênero não têm o apoio das suas famílias e amigos/as, no entanto a transfobia não acontece apenas em contexto íntimos, como o meio familiar e escolar, mas em todo o meio social, pois não é feito um trabalho suficiente contra a transfobia e a homofobia, entre outros.

Embora seja difícil conhecer a magnitude real deste problema, os dados recolhidos, entre 2008 e 2013, pela organização europeia *Transgender Europe*, e que mostram que existiram, pelo menos, 1123 assassinatos de pessoas transgênero, demonstra que a transfobia tem consequências graves (Platero, 2014). No entanto, embora os números referidos sejam graves, não refletem na totalidade os atos violentos sofridos por estas pessoas, que muitas vezes não são denunciados (Platero, 2014).

Segundo Platero (2014), “a violência e a discriminação são produtos do medo do desconhecido, daquilo que é percebido como diferente do resto” (p. 211) e, por isso, há pessoas que se sentem no direito de atacar e discriminar aquelas que não se comportem como é considerado “normal”. A mesma autora refere que o caminho para se respeitar os/as transgênero não está em aceitar-se quem se comporta de forma não convencional, nem em criar leis que proíbam a discriminação, mas passa por “reconhecer um valor positivo na diversidade” (p. 211).

2.4. ALUNOS/AS TRANSGÊNERO: FATORES DE RISCO

Os/as alunos/as transgênero, tal como já foi referido, não expressam o seu género de forma convencional e a sua identidade de género pode não corresponder ao género que lhes é atribuído pela sociedade, tendo em conta o seu sexo biológico (Public Agency Health of Canada, 2011). Devido ao referido, estes/as alunos/as estão mais vulneráveis a sofrerem de bullying e ameaças de vários níveis (Public Agency Health of Canada, 2011). A *Public Agency Health of Canada* (2011), refere estudos que sugerem que, em ambiente escolar, cerca de 96% dos/as alunos/as transgênero são agredidos/as verbalmente e 83% fisicamente, o que faz com que estes/as alunos/as não se sintam seguros/as na escola e acabem por abandonar os estudos precocemente. Um estudo realizado em 2011, pelo *National Center to Transgender Equality* e *National Gay and Lesbian Task Force*, mostra que, a nível educacional, 78% destes alunos/as sofrem algum tipo de perseguição, 35% sofrem agressões físicas e 12% sofrem violência sexual, levando a que 15% destes/as alunos/as acabem por abandonar a escola (Grant, Mottet, & Tanis, 2011). O mesmo estudo refere ainda, que os/as participantes mostraram graves consequências quando o abuso que sofreram foi por parte de colegas, mas consequências ainda mais graves quando este abuso foi

praticado por professores/as (Grant et al, 2011). Tendo em conta os abusos referidos, é necessário mencionar que as casas de banho escolares podem ser locais onde estes abusos acontecem, sendo por isso um local que gera sentimentos de medo e ansiedade aos/às alunos/as transgénero (Carrera et al., 2012). A existência de casas de banho unissexo, ou dar o direito de escolha em relação a qual casa de banho usar, poderá ser um meio para ajudar estes/as alunos/as (Carrera et al., 2012).

A nível de saúde mental, os/as jovens transgénero estão sujeitos/as aos mesmo riscos de depressão e suicídio que qualquer outro/a jovem (Public Agency Health of Canada, 2011). No entanto, a discriminação, perseguição e rejeição de que podem ser alvos, fazem com que os efeitos da depressão e baixa autoestima possam ser mais graves (Public Agency Health of Canada, 2011). A mesma organização (2011), refere também que, o facto de não se conseguirem integrar na escola, faz com que se sintam confusos/as, com baixa autoestima, depressão e que possam ter problemas comportamentais. Para além do referido, os/as jovens transgénero têm muitas vezes falta de informação sobre o que sentem e não sabem onde procurar ajuda e apoio, o que os/as leva a internalizar todas estas experiências negativas, tornando-os/as mais vulneráveis a sentimentos de ansiedade, vergonha e ódio por eles/as mesmos/as, levando-os por vezes à automutilação e suicídio (Public Agency Health of Canada, 2011).

É necessário prestar uma especial atenção aos/as jovens transgénero durante a puberdade, pois embora esta fase possa ser difícil para qualquer jovem, no caso dos/as jovens transgénero, cuja identidade de género não esteja de acordo com o seu sexo biológico, o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, que não correspondem ao género com que se identificam, pode ter efeitos emocionais negativos (Public Agency Health of Canada, 2011). A *Public Agency Health of Canada* (2011) refere que é necessário um especial cuidado com adolescentes que queiram iniciar a terapia hormonal, para mudança de sexo, pois esta pode ter efeitos irreversíveis no corpo e porque nem todos/as os/as adolescentes continuam a

mostrar esse desejo em adultos/as. A mesma organização (2011) refere que estudos mostram que, das crianças diagnosticadas com disforia de género, 80 a 90% não continuam a sentir desconforto em relação à sua identidade de género durante a adolescência. No entanto, o facto de o tratamento hormonal só ser iniciado após a puberdade tem sido relacionado com depressão, tentativa de suicídio, anorexia e fobia social (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Para além disso, a ansiedade, causada pelas mudanças corporais, pode levar a que alguns/mas jovens procurem terapia hormonal por outras vias, o que pode levar a impactos graves na saúde, no crescimento e aumentar o risco de contrair HIV e hepatite C, devido ao uso de agulhas contaminadas (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

Para além de todos os fatores de risco referidos, os/as jovens transgénero, têm também um alto risco de contrair infeções sexualmente transmissíveis, visto que as tendências suicidas e falta de esperança têm sido relacionadas com o aumento de comportamentos de risco (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

Até este momento, foram referidos problemas escolares, mas não pode ser esquecido que muitas vezes estes/as jovens não têm apoio por parte da família e o facto de o ambiente familiar não ser favorável, pode levar a que abandonem o lar e acabem por procurar trabalho sexual como modo de sobrevivência, o que também aumenta o risco de contração de infeções sexualmente transmissíveis (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

2.5. OS/AS PROFESSORES/AS E OS/AS ALUNOS/AS TRANSGÉNERO

Quando um/a aluno/a transgénero se aproxima de um/a professor/a, para falar sobre os seus problemas e/ou dúvidas, o/a professor/a deve apoiar o/a aluno/a, ouvindo-o/a sobre os seus sentimentos em relação à sua identidade

e/ou expressão de género e sobre as atitudes que este/a queira tomar, caso queira tomar alguma atitude (*Public Agency Health of Canada, 2011*). É importante que o/a professor/a não tente fazer o/a aluno/a mudar de ideias, pois esta atitude não vai mudar o que o/a discente sente e pode levar à baixa autoestima, depressão, automutilação e suicídio (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

A *Public Agency Health of Canada* (2011) refere que os/as alunos/as transgénero procuram ajuda em pessoas em quem confiam e que sentem que terão uma atitude de empatia, sendo por isso importante não trair a sua confiança e manter a confidencialidade, não revelando aquilo que estes/as alunos/as sentem, nem mesmo aos/às seus/suas pais/mães e/ou encarregados/as de educação.

O/a professor/a pode mostrar a sua empatia e ajudar o/a aluno/a perguntando-lhe que nome e pronomes deve usar para se dirigir a ele/ela (*Public Agency Health of Canada, 2011*). É, também, importante saber a quem é que o/a aluno/a já revelou os seus sentimentos, quem o/a apoiou, quem foi contra e o/a rejeitou e se ele/ela precisa de ajuda para falar sobre este tema com alguém (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

Divulgar os seus sentimentos, em relação à sua identidade de género ou à forma como quer expressar o seu género, é um momento muito importante para um/a jovem transgénero, visto que pode significar o fim de um longo período de segredos e luta interna, devido a sentimentos de vergonha e/ou medo (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Segundo a *Public Agency Health of Canada* (2011), este momento pode ser o ponto de viragem na vida de um/a jovem transgénero, por ser uma altura de autoaceitação. No entanto, é importante que o/a professor/a o/a previna das variadas reações que a família, amigos/as e a comunidade escolar podem ter, conversando sobre “a possibilidade de rejeição, perseguição, abusos verbais, abusos físicos e abusos sexuais” (*Public Agency Health of Canada, 2011, p. 7*), para que o/a aluno/a possa desenvolver estratégias de defesa (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

O/a professor/a deve também ajudar o/a aluno/a a encontrar fontes de informação sobre o transgenerismo, como grupos e associações, que para além de informação que o/a ajude a perceber o que sente, o/a possam apoiar (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Deve também tomar atitudes para que a escola se torne mais segura, atuando imediatamente em casos de *bullying* e educando toda a comunidade escolar, através da Educação Sexual, sobre o transgenerismo (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Na escola poderão ser organizados palestras sobre o tema, onde pessoas transgénero poderão dar o seu testemunho, durante as aulas poderão ser visionados filmes com personagens transgénero e a biblioteca escolar deve ser munida de bibliografia sobre este tema (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

2.6. A ESCOLA E O COMBATE À TRANSFOBIA

Os/as professores/as têm uma influência importante junto da comunidade escolar, podendo ter um papel crucial no combate à violência sofrida por um/a aluno/a transgénero, que muitas vezes está rodeado/a por pessoas que não o/a compreendem e que, por vezes, é visto como um problema (Platero, 2014). Tendo isto em conta, é importante que, embora nem todos/as os/as professores/as tenham de ser especialistas na área do transgenerismo, tenham vontade de ajudar estes/as alunos/as a ter uma experiência educativa positiva (Platero, 2014). No entanto, Platero (2014) refere que *“nem todos os professores têm a formação ou a vontade de rever os seus próprios preconceitos”* (p. 188). Para além disso, a mesma autora refere que os/as docentes sentem receio de falar sobre temas considerados “tabus”, como é o caso da identidade de género e de expressões de género que contrariem as categorias binárias de género, ou mais concretamente do transgenerismo, pois é comum pensarem que existirá resistência por parte da família dos/as alunos/as e falta de apoio por parte do meio escolar, por estes temas serem

considerados difíceis e inapropriados, principalmente quando falamos de alunos/as mais jovens, como, no caso deste projeto, alunos/as do 2º ciclo do ensino básico. Estas concepções podem fazer com que os/as alunos/as só abordem temas como o transgênerismo, a transexualidade, a homossexualidade, o género, entre outros, em locais informais com os/as próprios colegas (Platero, 2014).

Segundo Platero, *“não atuar, não educar e não prevenir constituem maneiras muito eficazes de transmitir e propagar o preconceito”* (p. 189), tendo os/as professores/as a obrigação legal e ética de fazer tudo para evitar agressões, perseguições ou qualquer tipo de violência a alunos/as transgénero (Silva, 2009), pois ignorar a situação não a vai resolver, nem fazer com que desapareça, podendo ainda causar graves danos emocionais e fazer com que alguns/mas destes/as jovens tenham insucesso escolar e acabem por abandonar a escola precocemente (Platero, 2014), pois só é possível aprender num ambiente em que se sintam seguros/as (Silva, 2009). O facto de verem um/a professor/a agir contra qualquer tipo de violência e opressão, poderá fazer com que todos/as os/as jovens, tangéneros/homossexuais/heterossexuais, se sintam mais seguros (Silva, 2009).

A ação mais importante das escolas é proporcionar um ambiente seguro, de forma a que todos/as os/as alunos/as possam aprender e se desenvolver (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Para isto, devem ser instituídas políticas contra a violência e a perseguição de alunos/as transgénero, de forma a que toda a comunidade escolar entenda que estes/as alunos/as devem ser respeitados/as e que a violência não será tolerada (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Desta forma, os/as alunos/as transgénero também se sentirão mais seguros/as para denunciar caso sejam vítimas de algum tipo de violência, devendo os/as professores/as e a direção da escola agir imediatamente, demonstrando como palavras e ações podem magoar os/as alunos/as atingidas/as e o tipo de consequências que podem resultar destes comportamentos (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Visto poderem

existir casos em que os/as alunos/as sintam receio de denunciar atos violentos, com medo de represálias que possam sofrer, a escola poderá nomear pessoas específicas, que tenham formação nesta área e uma atitude positiva e de apoio perante estes/as discentes, para que estes/as se sintam mais seguros/as (Platero, 2014). Estes/as profissionais devem também estar preparados/as para que os/as alunos/as possam conversar sobre sexualidade, sobre as fronteiras criadas pela sociedade para o género, sobre transexualidade, entre outros (Platero, 2014).

O espaço escola deve ser transformado, para se tornar mais inclusivo, onde haja abertura para a discussão sobre as categorias binárias de género, sobre a diversidade humana, sobre os mitos e ideias erradas acerca do transgenerismo e outras questões relacionadas com a sexualidade (Platero, 2014).

A escola deve, também, ser capaz de apoiar as famílias destes alunos/as, que podem querer ignorar o que se está a passar com os/as seus/as educandos/as ou não os/as aceitar (Platero, 2014). Platero (2014) refere que cada família tem uma forma diferente de reagir perante a situação, mas que caso a situação familiar se torne demasiado difícil, os/as professores/as devem procurar ajuda das instituições de proteção de menores, de forma a garantir o direito destes/as jovens. É também importante apoiar os/as pais/mães a nível de informação sobre estas questões e explicar que não fizeram nada de errado e que esta situação também não foi uma escolha da criança ou do/a adolescente (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Pais/mães e/ou encarregados/as de educação bem informados/as e que aceitem os/as seus/as educandos/as, estarão melhor preparados/as para os/as ajudar a lidar com a discriminação e abusos que poderão sofrer e assim também os/as ajudarão a encontrar estratégias de defesa (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

No caso de alunos/as transexuais, a escola deve procurar referir-se ao/a aluno/a no género com que este/a se identifica, criando mecanismos para que este/a se sinta melhor (*Public Agency Health of Canada, 2011*), como utilizar o

apelido e não o primeiro nome nas pautas, por exemplo (mecanismo referido no testemunho de um transexual na conferência “Identidade de Género: Ciência e Arte”, organizada pela JANO – Associação de Pessoas com Disforia de Género e realizada no dia 21 de novembro de 2014, na Universidade Lusíada do Porto).

É necessário ter em conta que os/as profissionais de uma escola, embora possam reconhecer a importância do transgenerismo e das atitudes para evitar a transfobia, podem não se sentir preparados/as, nem suficientemente informados/as, para assumir o papel de facilitadores de um ambiente mais seguro para os/as alunos/as transgénero e de prevenção à transfobia (*Public Agency Health of Canada, 2011*), sendo por isso importante realizar formações específicas para professores/as e atividades de sensibilização para toda a comunidade escolar (Platero, 2014). Poderão também ser realizadas reuniões, onde será discutida a melhor postura para ser um/a aliado/a destes/as alunos/as e onde se poderá desenvolver um plano de ação, para promover um ambiente escolar que inclua e que seja seguro para todas as variantes que o género pode ter (*Public Agency Health of Canada, 2011*).

Embora neste subcapítulo tenha sido referido quase sempre o ambiente escolar e toda a comunidade escolar, podem existir casos de transfobia dentro de uma turma, onde os/as professores/as devem proibir tais comportamentos, mas em que o crucial é educar os/as alunos/as, pois embora isto possa fazer com que se “perca” algum tempo de aula, parar o comportamento não é suficiente e é importante que se eduquem os/as alunos/as para aceitar as diferenças e a diversidade (Silva, 2009).

3. METODOLOGIA

3.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Biken e Bogdan (1994) definem cinco características de uma investigação qualitativa. A primeira característica refere-se à fonte direta de dados, sendo esta o ambiente dos fenómenos em análise e em que o instrumento principal de recolha de dados é o/a próprio/a investigador/a, que pode utilizar equipamentos de gravação áudio e vídeo ou apenas um bloco de notas, mas que obterá os dados sempre através do contacto direto (Biken e Bogdan, 1994).

Segundo os mesmo autores, numa investigação qualitativa *“os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”* (Biken e Bogdan, 1994, p. 48), o que torna este tipo de investigação numa investigação descritiva. A terceira característica refere-se aos/às investigadores/as e ao facto de estes/as terem um maior interesse pelo processo, do que pelos resultados ou produtos (Biken e Bogdan, 1994). Ainda relativamente aos/as investigadores/as surge a quarta característica, pois estes/as não recolhem os dados com a intenção de confirmar hipóteses, mas sim com o objetivo de construir as respostas ao longo da recolha e agrupamento de dados (Biken e Bogdan, 1994), logo *“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (Biken e Bogdan, 1994, p. 50).

Por fim, segundo os mesmos autores, a última característica é o facto de, neste tipo de investigação, o/a investigador/a ter interesse na perspectiva dos/as participantes.

A investigação deste projeto apresenta as características acima descritas, pelo que se pode afirmar que se trata de uma investigação qualitativa, numa abordagem de estudo de caso.

Um estudo de caso é “*um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: «caso»* (Chaves, & Coutinho, 2002, p.3), sendo uma metodologia útil quando se pretende analisar uma situação complexa, com o objetivo de se compreender de forma aprofundada comportamentos e fenómenos sociais (Comissão Europeia, 2004), em que não é possível manipular variáveis (Chaves, & Coutinho, 2002). O caso, em estudo neste projeto, são os/as professores/as e as suas dificuldades nas questões relacionadas com o transgenerismo e nas situações de discriminação por elas criadas.

Segundo Ponte (s.d.), os objetivos de um estudo de caso podem ser exploratórios, ou seja, o estudo vai servir para obter informação sobre o problema em foco; descritivos (descrevem o caso em estudo) e analíticos, “*procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com uma teoria já existente*” (Ponte, s.d., p.6).

Neste projeto, o objetivo é exploratório, pois foi descoberta informação sobre o tema, quer através da pesquisa teórica, quer através da recolha de dados junto de professores/as do Ensino Básico e alunos/as da licenciatura em Educação Básica; descritivo, pois de seguida serão descritos os dados recolhidos e, também, analítico, pois a análise dados permitirá responder às questões de investigação previamente formuladas, o que permitirá aferir conclusões sobre este caso em específico.

Chaves e Coutinho (2002), definem como características de um estudo de caso o facto de:

- Existirem fronteiras a nível de tempo, eventos ou processos, sendo o papel do/a investigador/a defini-las, pois estas podem não ser claras (Chaves, & Coutinho, 2002);
- Ser um caso sobre algo em concreto, que deve ser identificado, de forma a que a investigação seja focada e direcionada (Chaves, & Coutinho, 2002);

- Ser necessário preservar o carácter “*único, específico, diferente, complexo do caso*” (Mertens, 1998, citado em Chaves, & Coutinho, 2002, p.4);
- Serem usadas múltiplas fontes de dados e métodos de recolha, como entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, entre outros (Chaves, & Coutinho, 2002).

Neste projeto, para recolha de dados, foi realizado um *Focus Group*, em que participou um grupo de professores/as do Ensino Básico, e um *World Café*, com um grupo de estudantes da licenciatura em Educação Básica. Em ambas as intervenções foram feitos registos áudio e no *World Café* foram recolhidas as folhas de respostas e registo de ideias.

3.2. *FOCUS GROUP*

O *Focus Group* ou grupo de discussão é “*uma fonte primária de informação qualitativa, combinada habitualmente com outros métodos e incorporada numa abordagem de estudo de caso*” (Comissão Europeia, 2004, p.3), que tem como objetivo recolher os sentimentos, opiniões e reações dos/as participantes, através das suas atitudes e respostas, que levarão à construção de um novo conhecimento (Galego, & Gomes, 2005).

Segundo Galego e Gomes (2005), esta estratégia surgiu em 1941, tendo sido desenvolvida por Robert King Merton, que defendia que os resultados das pesquisas feitas através de respostas fechadas podiam ser influenciadas pela construção dos questionários, o que não levaria, por isso, a respostas exatas. Para além disso, as respostas fechadas e o controlo do investigador são fatores limitativos nas respostas dos/as entrevistados/as (Galego, & Gomes, 2005).

Merton, em modo de resposta aos problemas acima referidos, na década de 1930, começou a desenvolver um sistema que consistia em questionar uma audiência de pessoas e pedir respostas (Galego, & Gomes, 2005) “*com o intuito destas poderem vir a conduzir a novas linhas de reflexão*” (Saumure, 2001, referido em Galego, & Gomes, 2005, p.174).

Em 1941, a convite de Paul Lazarsfeld, Merton aplicou o primeiro *Focus Group*, no Office of Radio Research at Columbia University, o que levou a que a comunidade científica o considerasse “pai” desta estratégia (Galego, & Gomes, 2005).

Porém, esta estratégia não era usada pelos/as investigadores/as da área das ciências sociais, mas era aplicada em pesquisas eleitorais e de mercado (Galego, & Gomes, 2005). No entanto, estes/as investigadores/as reconheciam a necessidade de encontrar outras formas de recolha de dados, de modo a superarem as limitações dos questionários com questões fechadas, tendo assim surgido as técnicas de entrevista não-diretivas (Galego, & Gomes, 2005). Segundo os mesmos autores, só a partir da década de 1980 é que o *Focus Group* se tornou conhecido na área das ciências sociais “*para a abordagem de determinados temas com mais profundidade, revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar*” (Galego, & Gomes, 2005, pp.175-176).

Atualmente, o *Focus Group* está já consolidado como método de investigação social e académica, sendo considerado particularmente relevante quando os temas analisados são mais delicados e/ou complexos, que suscitam opiniões divergentes e em que a discussão pode levar os/as participantes a ponderar e aprofundar os seus pontos de vista (Comissão Europeia, 2004).

O *Focus Group* é, por norma, constituído por um grupo, de seis a doze pessoas (Galego, & Gomes, 2005), relativamente homogéneo, que se reúne num período de uma hora e trinta minutos a duas horas, e “*assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes*” (Comissão Europeia, 2004, p.1).

O *Focus Group* é mediado por um/a investigador/a, que coloca questões ou estabelece os tópicos de discussão e que consegue reunir uma grande quantidade de informação qualitativa, num espaço de tempo relativamente curto, e que adquire conhecimento na partilha e comparação de experiências e pontos de vista dos/as participantes (Comissão Europeia, 2004).

3.2.1. Preparação e implementação do *Focus Group*

Ao planear um *Focus Group* um/a investigador/a tem de ter em conta vários aspetos desde a “*seleção dos participantes até à forma como se vai lidar com os dados recolhidos, informações dadas em confiança ao moderador/investigador*” (Galego, & Gomes, 2005, p.8), o anonimato e a confidencialidade devem ser o suporte da confiança entre o investigador e os/as participantes no grupo de discussão (Galego, & Gomes, 2005).

O/a investigador/a antes de planear o *Focus Group* deve decidir os problemas a serem investigados e só depois pensar na constituição do grupo, onde deve existir um equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade do grupo, sendo que o objeto em estudo é que vai definir as variáveis que devem influenciar o perfil do grupo (Galego, & Gomes, 2005).

O papel do/a moderador/a é fundamental para o sucesso do *Focus Group* (Comissão Europeia, 2004), tendo como função “*promover a participação e a interação de todos os indivíduos, assegurando que não haja dispersão em relação aos objetivos previamente estabelecidos e que algum dos participantes se sobreponha ao grupo*” (Galego, & Gomes, 2005, p. 181). Para isto o/a moderador/a deve ser uma pessoa com uma boa capacidade de comunicação, que seja capaz de manter o grupo motivado e interessado em participar, com uma sensibilidade em relação aos problemas/questões colocados, de forma a conseguir que a discussão atinja um nível de profundidade significativo (Comissão Europeia, 2004). É importante que o/a

moderador/a consiga conduzir o *Focus Group* de forma a manter “*um clima favorável à exposição de ideias por todos os participantes, sem que haja excessiva interferência sua ou monopólio de palavra deste ou daquele membro*” (Galego, & Gomes, 2005, p. 181). O/a moderador/a tem, também, um papel fundamental na interpretação e análise de dados, pois é quem tem “*informações privilegiadas sobre expressões faciais, gestos, tom de voz e o contexto dos discursos*” (Galego, & Gomes, 2005, p. 182).

Os tópicos e as questões a serem abordados devem ser definidos previamente, tal como já foi referido, e é importante que estes tenham um número limitado, de forma a que todos os/as participantes tenham a oportunidade de se expressar e participar na discussão, sendo “*suficiente uma lista de quatro ou cinco perguntas formuladas em linguagem corrente para orientar uma sessão do Focus Group*” (Comissão Europeia, 2004, p.4). As perguntas devem ser previamente definidas e organizadas sequencialmente, competindo ao/a moderador/a decidir quando se avança para a próxima questão (Comissão Europeia, 2004).

A fase final do *Focus Group* consiste na análise e interpretação de dados, fase esta que requer alguns cuidados, pois “*a riqueza de dados que podem ser reunidos através do uso do Focus Group exige dos investigadores um procedimento metódico que assegure objetividade no tratamento desses dados e num maior aproveitamento possível das informações que tenham sido facultadas pelos sujeitos participantes*” (Galego, & Gomes, 2005, p. 183). Para isto, é aconselhável que o/a moderador/a participe na análise de dados, pois tal como já foi referido, este tem acesso privilegiado a informações que podem ser retiradas das expressões dos participantes, assim como do clima da discussão (Galego, & Gomes, 2005). Estes autores também referem que, caso os diálogos tenham sido gravados, estes podem ser transcritos e as ideias expressas, devendo a concordância e divergência de opiniões ser expostas através de um plano descritivo das falas. A análise de dados deve extrair todas as informações relevantes relacionadas com o tema pré-estabelecido e “*deve tentar captar as ideias principais que apoiem as conclusões*” (Galego, &

Gomes, 2005, p. 183), sendo, por fim, realizado um relatório com os resultados do *Focus Group* (Galego, & Gomes, 2005). Este relatório deve conter um resumo da discussão, podendo citar alguns participantes caso as suas declarações sejam relevantes para o relatório em apreço (Comissão Europeia, 2004).

3.2.2. Vantagens e limitações desta estratégia

O *Focus Group*, tal como qualquer estratégia de recolha de dados, apresenta pontos fortes e limitações. Os baixos custos, a rapidez na recolha de dados, a flexibilidade do formato e a possibilidade de o conciliar com outras modalidades de investigação podem ser apontados como as suas grandes vantagens (Galego, & Gomes, 2005).

Galego e Gomes (2005) mencionam que a interferência do/a moderador/a e/ou investigador/a e a dispersão, devido à heterogeneidade do grupo, são apontadas como as maiores limitações do uso do *Focus Group* para a recolha de dados. O/a moderador/a ao criar e/ou dirigir o grupo faz com que as participações possam ser mais artificiais (Galego, & Gomes, 2005). Embora ao usar esta estratégia seja possível recolher dados não só sobre a opinião dos/as participantes, mas também sobre os seus valores, é preciso algum cuidado pois o facto de os constituintes do grupo saberem que estão a ser observados, pode fazer com que as suas atitudes e participações sejam diferentes (Comissão Europeia, 2004). A sua interação com outros/as participantes pode, também, criar novas perspetivas sobre o assunto em discussão (Comissão Europeia, 2004).

3.2.3. Planificação do *Focus Group*²

Tema: Transgenerismo nas escolas portuguesas

Objetivos:

- Identificar se os/as professores/as distinguem o transgenerismo da orientação sexual;
- Conhecer a experiência dos/as professores/as com alunos/as transgénero;
- Identificar as dificuldades que os/as professores/as sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo;
- Identificar quais as atitudes dos/as professores/as perante as situações relacionadas com o transgenerismo.

Questões exploradas³:

Situação 1⁴:

O João é um aluno de 11 anos e a primeira coisa que diz aos colegas na escola é: “Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina”. Há colegas que aceitam, outros “gozam” e batem-lhe.

Questões colocadas pela mediadora:

² Baseado em: Eliote & Associates. (2005). *Guidelines for conducting a Focus Group*. Disponível em: http://assessment.aas.duke.edu/documents/How_to_Conduct_a_Focus_Group.pdf

³ Os nomes utilizados são fictícios, não correspondem a nenhuma criança real, e são usados apenas com o objetivo de tornar as situações mais credíveis.

⁴ Inspirado em: Rodrigues, C.M. (2014, Outubro 18). Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina. Observador. Disponível em: <http://observador.pt/especiais/ola-eu-sou-o-joao-e-gosto-de-brincar-com-coisas-de-menina/>

- O que fariam nesta situação?

Situação 2⁵:

A Mariana é uma aluna do sexto ano de escolaridade. Usa cabelos curtos e “roupas de rapaz”. Na escola, chamam-lhe “Maria-rapaz” e lésbica, os rapazes não a deixam jogar futebol com eles. A Mariana sente-se muito infeliz.

Questões colocadas pela mediadora:

- Como ajudariam a Mariana?
- O facto de a Mariana ter comportamentos considerados masculinos faz dela lésbica?

Situação 3:

O Mário é uma criança de 12 anos, que sempre se sentiu diferente e não sabia porquê. Um dia, percebeu que se sentia preso no corpo errado. Escondeu estes sentimentos, com medo, até que resolveu pedir ajuda à sua diretora de turma. “Professora, eu quero ser uma rapariga” foi o que disse à diretora de turma.

Questões colocadas pela mediadora:

- No lugar da diretora de turma do Mário, qual era a vossa atitude perante esta situação?

Última questão:

⁵ Inspirado nas atividades presentes no kit para o 2º ciclo da APF: APF (Associação para o Planeamento da Família). (s.d.). Educação Sexual no 2.º Ciclo. Kit de Materiais. Lisboa: APF.

- Na vossa prática já foram confrontados/as com situações semelhantes às apresentadas anteriormente? Podem descreve-las? (O que fez o/a Diretor/a de turma? O que foi feito para controlar a discriminação sofrida pelo/a aluno/a? Qual a reação do conselho de turma? Qual a reação dos pais?)

Escolha dos/as participantes:

Foi pedida a colaboração dos/as colegas da turma do Mestrado em Didática das Ciências da Natureza e Matemática. Aos/às colegas que se mostraram interessados/as em participar no *Focus Group*, foi entregue a seguinte convocatória:

Participação no Focus Group

Obrigada pelo interesse na participação no *Focus Group*, subordinado ao tema: “Transgenerismo nas escolas portuguesas”, que se irá realizar no dia 25 de novembro, pelas 18h45min, na Escola Superior de Educação do Porto.

Estarão num grupo constituído por cerca de dez professores/as e todas as respostas/opiniões expressas serão mantidas no anonimato.

Caso não possa estar presente ou precise de alguma informação adicional contacte: professoraanaferreira@gmail.com

Figura 1: Convocatória entregue aos/às participantes do *Focus Group*

Documentos preenchidos, pelos/as participantes, no início do *Focus Group*:

- Informação sobre os/as participantes

Tabela 1: Documento preenchido pelos/as participantes no <i>Focus Group</i>			
Participante	Sexo	Idade	Tempo de serviço
A	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	Entre: <input type="checkbox"/> 20 e 30 <input type="checkbox"/> 30 e 40 <input type="checkbox"/> 40 e 50 <input type="checkbox"/> 50 e 60	<input type="checkbox"/> 0 dias <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 1 e 3 anos <input type="checkbox"/> Entre 3 e 5 anos <input type="checkbox"/> Mais de 5 anos

Nota: Foi pedido a cada participante que usasse um autocolante com a letra que se encontra na tabela, de forma a que fosse mais fácil registar a ordem das participações e identificar o/a participante no relatório que foi preenchido posteriormente, mantendo o anonimato.

- Consentimento dos/as participantes

Consentimento dos/as participantes

Foi convidado/a a participar num *Focus Group*, realizado no âmbito do Mestrado em Didática das Ciências da Natureza e Matemática, subordinado ao tema: “O transgenerismo nas escolas portuguesas”.

O *Focus Group* será gravado, mas será garantido o anonimato.

Neste *Focus Group* não existem respostas certas nem erradas. O objetivo é recolher diferentes pontos de vista, diferentes experiências e ouvir todos/as os/as participantes.

Gostaria de pedir:

- Sinceridade nas respostas, mesmo que estas sejam muito diferentes dos/as restantes participantes;
- Que fale uma pessoa de cada vez;
- Que tudo o que se ouça nesta discussão se mantenha sigiloso.

Compreendo esta informação e concordo em participar nas condições acima referidas,

Figura 2: Consentimento dos/as participantes no *Focus Group*

Introdução do *Focus Group*:

Boas-vindas: “Obrigada por concordarem em participarem neste *Focus Group*.”

Apresentação da moderadora.

Apresentação dos objetivos do Focus Group: “Este *Focus Group* está a ser realizado para que eu possa recolher informações sobre as dificuldades e reações dos/as professores/as em questões relacionadas com o transgenerismo.”

Regras:

- Todos/as devem participar;
- Não há respostas certas ou erradas. Todas as experiências e opiniões são importantes. Expressem o vosso ponto de vista, estejam ou não de acordo com o que os/as outros/as participantes tiverem dito;
- O que for dito neste *Focus Group*, fica neste *Focus Group*;
- O *Focus Group* será gravado, para ser mais fácil a recolha dos dados. No relatório, que será feito à posteriori, não serão referidos nomes.

O papel da moderadora

Para não influenciar os participantes deve:

- Manter-se neutra;
- Evitar concordar/discordar com os/as participantes;
- Evitar denegrir/apreciar algum comentário;
- Evitar expressões faciais que possam revelar a sua opinião.

Expressões que podem ajudar a aprofundar a discussão:

- Pode falar mais sobre isso?
- Ajude-me a perceber o que quer dizer.
- Pode dar um exemplo?

Estratégias para lidar com participantes difíceis:

- Especialistas auto-nomeados: “Obrigada! O que pensam os restantes?”
- Participantes dominadores: “Vamos ouvir outros comentários.”
- Participantes tímidos: Fazer contacto visual, sorrir, chamá-los, de forma a incentiva-los a participar.
- Participantes que falam baixo: Pedir para repetirem mais alto.

Tabela para anotar a ordem com que os participantes intervêm na discussão (exemplo):

Tabela 2: Registo de intervenções dos/as participantes		
Situação/Questão	Intervenção	Participante
Situação 1	1ª	A

3.2.4. Seleção e caracterização dos/as participantes do *Focus Group*

No grupo de discussão realizado no dia vinte e cinco de novembro de 2014, pelas dezoito horas e quarenta e cinco minutos, participaram seis docentes, cinco dos quais eram estudantes de mestrado. Destes seis docentes, quatro eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Relativamente à idade, quatro participantes tinham uma idade compreendida entre os trinta e os quarenta anos, uma tinha uma idade compreendida entre vinte e trinta anos e outro entre os quarenta e os cinquenta anos. Quatro participantes tinham mais de cinco anos de serviço e os/as restantes entre um e três anos.

Para a constituição deste grupo, foram convidados os/as professores/as alunos/as do mestrado em “Didática do Ensino das Ciências da Natureza e

Matemática” e um professor da Escola Superior de Educação do Porto, com experiência docente no segundo ciclo do Ensino Básico.

3.3. *WORLD CAFÉ*

No início dos anos 90, nos Estados Unidos da América, foi criada uma nova metodologia, por Juanita Brown e David Isaacs, denominada *World Café* (Gyllenpalm, Isaacs & Schieffer, 2004).

O *World Café* é “um processo criativo que facilita o diálogo colaborativo e a partilha de conhecimentos e ideias criando uma rede viva de conversa e ação” (Slocum, 2005, p.185) em torno de questões de interesse para a vida pessoal/profissional ou comunidade dos participantes (Gyllenpalm et al., 2004). Os/as participantes discutem uma questão/problema em pequenos grupos, numa mesa de café, e em intervalos regulares (20/30 minutos) deslocam-se para uma nova mesa, onde encontrarão um “anfitriã/o”, que resumirá a conversa anterior, de forma a que as novas discussões sejam cruzadas e motivadas pelas ideias geradas nos grupos anteriores (Slocum, 2005). Este “evento termina com um plenário, onde as ideias-chave e conclusões são estabelecidas” (Slocum, 2005, p.186).

A estrutura do *World Café* permite que grandes grupos pensem em conjunto, proporcionando a evolução da partilha de conhecimentos, através da rede de conversas, que envolve várias rondas de exploração, o que possibilita o surgimento de ideias inovadoras (Gyllenpalm et al., 2004).

Slocum (2005) refere que esta metodologia é útil em situações em que se pretende colocar um grande grupo (mais de 12 pessoas) em processo de diálogo, quer os/as participantes envolvidos/as se estejam a encontrar pela primeira vez ou tenham relações prévias, mas em que se envolvam de forma ativa e autêntica na conversa, tendo como objetivo a partilha de conhecimento em relação a questões reais, a estimulação de pensamentos

inovadores e a procura de formas de agir em relação às mesmas. Pode também ser usada com o objetivo de aprofundar as relações entre um grupo já existente, para levar à exploração de oportunidades e desafios ou então para “*criar uma interação significativa entre um orador e o público*” (Slocum, 2005, p.185), visto que, no final deste processo, as ideias principais da discussão devem ser resumidas em grande grupo (Slocum, 2005), como já foi referido anteriormente.

3.3.1. Princípios fundamentais

Ao longo dos anos tem sido estudada a melhor forma de organizar um *World Café*, existindo várias formas de aplicar esta metodologia com sucesso, porém existem sete princípios que, usados de forma combinada, reforçam a probabilidade de se pensar em conjunto de forma inovadora, mesmo quando não se está a aplicar esta metodologia (Gyllenpalm et al., 2004). De seguida, analisaremos cada um destes princípios.

1. Explicar o contexto:

Para que o contexto fique claro é necessário definir o objetivo e escolher os/as participantes certos/as (Gyllenpalm et al., 2004).

É essencial deixar claro o objetivo do *World Café*, pois este vai enquadrar as questões e a forma como as ideias serão exploradas. É importante que fique claro que o objetivo do evento não é encontrar uma única resposta para a questão/problema, mas fazer com que os participantes aprendam em conjunto (Gyllenpalm et al., 2004).

Relativamente à escolha dos/as participantes deve-se ter em conta que a diversidade (quer em sexo, idade, a nível escolar, interesses...) irá aumentar a probabilidade de os resultados serem, também, mais diversos e inovadores (Gyllenpalm et al., 2004).

2. Criar um ambiente agradável

O *World Café* é uma metodologia em que é necessário criar um ambiente agradável e acolhedor, para que os/as participantes se sintam seguros/as e confortáveis (Gyllenpalm et al., 2004). Os mesmos autores, referem que para que isto aconteça, um dos primeiros passos é ter uma pessoa ou grupo que os/as participantes respeitem como organizador/a do evento. Podem, também, existir conversas iniciais com os/as participantes para explicar o objetivo do *World Café* e explorar as questões que serão abordadas no mesmo (Gyllenpalm et al., 2004).

O título do *World Café* é também importante para criar este ambiente especial, sendo por isso necessário que este seja adequado, quer aos/as participantes quer aos objetivos e tema do evento (Gyllenpalm et al., 2004).

O ambiente físico deve estar adequado ao que a maioria das pessoas esperam encontrar num café, como *“uma atmosfera informal, música de fundo, pequenas mesas redondas, tolhas de mesa ao xadrez vermelho ou outras, flores, luz natural, plantas”* (Gyllenpalm et al., 2004, p.6), entre outros. É, também, costume colocar folhas brancas e marcadores coloridos nas mesas, para que os/as participantes possam expressar as suas ideias (Gyllenpalm et al., 2004). A música de fundo pode ser bastante útil, pois ajuda a controlar o volume das conversas e faz com que os/as participantes se aproximem mais um/a dos/as outros/as e se ouçam com mais atenção (Gyllenpalm et al., 2004).

O número ideal de participantes por mesa é de quatro pessoas, devendo as mesas ter um diâmetro que permita a proximidade dos/as participantes, pois grupos pequenos permitem uma maior intimidade entre os/as participantes e ajuda-os/as a dizer o que realmente pensam e a ser mais emotivos/as (Gyllenpalm et al., 2004).

Slocum (2005) refere que, quando a temática do *World Café* é mais controversa, poderá gerar discussões mais confusas, em que os/as participantes terão tendência a falar mais alto e todos/as ao mesmo tempo.

Acrescenta ainda, que neste caso poderá ser útil a utilização de um *talking object*, que possa ser passado por todos/as, sendo que as regras deste objeto ditam que quem o segura é o/a único/a a poder falar. Desta forma, assegure-se que todos/as terão a oportunidade de participar (Slocum, 2005).

Por fim, para criar o ambiente referido, o/a organizador/a do evento deverá iniciar o mesmo explicando aos/às participantes como o *World Café* funciona, partilhando as suas regras, que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo e que podem ser resumidas nas seguintes frases (Gyllenpalm et al., 2004):

- *“Concentrem-se no que importa;*
- *Contribuam com o vosso raciocínio;*
- *Falem com a cabeça e o coração;*
- *Ouçam para compreender;*
- *Estabeleçam ligações entre as ideias;*
- *Ouçam em conjunto para encontrar ideias, padrões e questões mais profundas;*
- *Rabisquem e desenhem – escrever nas mesas é encorajado;*
- *Divirtam-se”* (Gyllenpalm et al., 2004, p.7).

3. Explorar questões de interesse

“O World Café destina-se a abrir novas possibilidades de investigação e ação em torno de questões que são importantes para as pessoas” (Gyllenpalm et al., 2004, p.2). É essencial ter em atenção a forma como estas questões são formuladas, pois existem várias pesquisas que mostram que a forma como a questão é construída vai influenciar a resposta (Gyllenpalm et al., 2004). Os autores referidos, defendem que as questões devem ser simples, claras e não ter uma resposta única e óbvia.

4. Encorajar a contribuição de todos/as

Assim que as conversas/discussões se iniciam, deve falar uma pessoa de cada vez, enquanto os/as outros/as se devem focar em ouvir (Gyllenpalm et

al., 2004), tentando “*não julgar, não ter reações imediatas e concentrar-se totalmente no que a pessoa está a dizer*” (Gyllenpalm et al., 2004, p.2)

Usar um *talking object*, como foi referido no ponto dois, encoraja todos/as a participar de forma organizada.

5. Interligar as diferentes perspectivas

Uma das características, que define esta metodologia, é o cruzamento intencional de ideias, quando os/as participantes trocam de mesa nas várias rondas (Gyllenpalm et al., 2004). O facto de as pessoas se moverem faz com que os/as participantes conversem com pessoas diferentes e contribuam para o raciocínio uns/umas dos/as outros/as, fazendo com que múltiplas perspectivas se interliguem, surgindo assim novos pontos de vista (Gyllenpalm et al., 2004).

6. Ouvir em conjunto para ter novas perspetivas e aprofundar as questões

Durante a realização do *World Café* e a evolução das várias rondas, os/as participantes serão encorajados/as a ouvir em conjunto as ideias e perspectivas que vão surgindo (Gyllenpalm et al., 2004). Gyllenpalm et al. (2004) referem que, desta forma, os/as participantes são, também, motivados/as a prestar atenção ao que ouvem, de forma diferente da que costumam prestar no dia-a-dia. Assim, depois de algumas rondas, os/as participantes começam a interessar-se mais pelo raciocínio coletivo, do que pelo seu próprio ponto de vista (Gyllenpalm et al., 2004).

7. Resultado e partilha das descobertas coletivas

Depois das rondas de discussão e exploração de questões terem terminado, o grupo total de participantes envolve-se numa conversa geral, para que sejam partilhadas as perspectivas/ideias resultantes das rondas decorridas (Gyllenpalm et al., 2004). Esta discussão final tem como objetivo a

reflexão sobre o que foi discutido anteriormente e oferece ao grupo a oportunidade de ter acesso às descobertas que foram feitas e às ideias e questões que surgiram durante as rondas (Gyllenpalm et al., 2004).

Segundo Gyllenpalm et al. (2004), o/a organizador/a do *World Café* pode, por exemplo, pedir aos/às participantes que escrevam quais foram as ideias principais que retiraram das várias conversas em que estiveram integrados/as e depois pedir a alguém que partilhe o que escreveu, dando assim início à discussão geral e final. Os mesmos autores referem que, as interligações que forem feitas entre o que for partilhado, poderá gerar novas perspectivas e novas possibilidades de agir.

3.3.2. Planificação do *World Café*

Foi realizada uma intervenção com os/as alunos/as de uma turma da licenciatura em Educação Básica, com o objetivo de recolher dados para resposta a uma das questões de investigação deste projeto. Esta intervenção foi inspirada na metodologia *World Café*, embora com algumas diferenças, pois devido ao tempo disponível para a realização da intervenção e ao local onde a mesma decorreu, não foi possível realizar um verdadeiro *World Café*.

A intervenção foi realizada no dia 30 de abril de 2015, na aula de Sexualidade e Qualidade de Vida, que tinha a duração de duas horas. A turma foi dividida em seis grupos e cada grupo reuniu-se numa mesa, onde encontraram uma situação para explorar e questões para responder sobre a mesma. Os grupos tiveram 30 minutos para realizar a tarefa referida e no final deste tempo trocaram de mesa, deixando a folha com a resposta às questões, para que o próximo grupo pudesse ler o que o grupo anterior respondeu e depois acrescentar a sua resposta. É importante referir que esta intervenção

teve duas rondas e que, na segunda ronda, os grupos foram diferentes dos grupos da primeira.

Os/as alunos/as encontraram, em cada mesa, um *talking object*. Quem segurou este objeto era a única pessoa a poder falar e todos os membros do grupo deveriam segurá-lo pelo menos uma vez. A utilização deste objeto teve como objetivo manter a discussão organizada, evitando que os/as participantes falassem todos/as ao mesmo tempo e assim se gerasse demasiado barulho e confusão. Para além disso, este objeto deu a oportunidade de todos/as participarem na discussão.

No final da segunda ronda, foi feita uma discussão geral com a turma, de forma a descobrir quais as situações/questões que suscitaram maior dificuldade e como os/as participantes se sentiam em relação ao tema.

É importante referir que os/as alunos/as desta turma assistiram, numa aula anterior, ao filme *Tomboy*, dirigido e escrito por Céline Sciamma, o que serviu como introdução e motivação desta intervenção, existindo, por isso, uma situação relacionada com o filme para ser discutida. A situação mencionada estava repetida (três mesas) e todos/as os/as alunos/as a discutiram.

Título: Transgenerismo nas escolas

Objetivos do *World Café*:

- Identificar as dificuldades que os/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo;
- Identificar quais as atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo;
- Identificar se os/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica distinguem o transgenerismo da orientação sexual.

Objetivos didáticos:

- Dar a conhecer situações de transgenerismo, que podem acontecer nas escolas;
- Fomentar a sensibilidade para as questões relacionadas com o transgenerismo;
- Desenvolver a capacidade de refletir e trabalhar sobre questões relacionadas com o transgenerismo na futura profissão;
- Desenvolver o pensamento crítico e poder de argumentação.

Situações e questões exploradas⁶:

Situação 1⁷:

O João é um aluno de 11 anos e a primeira coisa que diz aos colegas na escola é: “Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina”. Há colegas que aceitam, outros “gozam” e batem-lhe.

Questões:

- O que fariam nesta situação?
- Que dificuldades iriam sentir e encontrar perante esta situação?

Situação 2⁸:

A Mariana é uma aluna do sexto ano de escolaridade. Usa cabelos curtos e “roupas de rapaz”. Na escola, chamam-lhe “Maria-rapaz” e lésbica, os rapazes não a deixam jogar futebol com eles. A Mariana sente-se muito infeliz.

⁶ Os nomes utilizados são fictícios, não correspondem a nenhuma criança real, e são usados apenas com o objetivo de tornar as situações mais credíveis.

⁷ Inspirado em: Rodrigues, C.M. (2014, Outubro 18). Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina. Observador. Disponível em: <http://observador.pt/especiais/ola-eu-sou-o-joao-e-gosto-de-brincar-com-coisas-de-menina/>

⁸ Inspirado nas atividades presentes no kit para o 2º ciclo da APF: APF (Associação para o Planeamento da Família). (s.d.). Educação Sexual no 2.º Ciclo. Kit de Materiais. Lisboa: APF.

Questões:

- Como ajudariam a Mariana?
- O facto de a Mariana ter comportamentos considerados masculinos faz dela lésbica?
- Que dificuldades iriam sentir e encontrar perante esta situação?

Situação 3⁹:

Na escola onde estão colocados/as existe uma aluna, do ensino secundário, em processo de tomada de hormonas, para mudança de sexo. Nas turmas de 2º ciclo começam a existir comentários sobre este caso.

Questões:

- O que poderiam fazer para ajudar as turmas a compreender esta situação?
- Que dificuldades iriam sentir e encontrar perante esta situação?

Situação 4:

Tendo em consideração o filme *Tomboy*, imaginem que seriam um/uma dos/as professores/as da Laure e o ingresso desta na nova escola, onde encontrará os colegas com quem brincava durante as férias.

Questões:

- O que poderá acontecer na escola?
- Como poderão os/as professores/as reagir?

⁹ Inspirado na questão colocada pela orientadora do projeto, no *Focus Group* realizado em novembro.

- Como poderão os/as professores/as ajudar a Laure em relação ao seus sentimentos de dúvida e à discriminação que esta poderá sofrer?

Documento preenchido, pelos/as participantes, no final da intervenção:

Tabela 3: Documento preenchido no final da intervenção	
Sexo	Idade
___ F	Entre: ___ 20 e 30
___ M	___ 30 e 40
	___ 40 e 50
	___ 50 e 60

Introdução da intervenção:

Boas-vindas.

Apresentação da organizadora

Apresentação dos objetivos da intervenção: “Este *World Café* está a ser realizado para que eu possa recolher informações sobre as dificuldades e reações dos/as alunos/as de Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo. Tenho também como objetivo que: conheçam situações de transgenerismo, que podem acontecer nas escolas, que se sensibilizem em relação a estas questões; desenvolvam a capacidade de refletir e trabalhar sobre este tipo de questões no vosso futuro profissional; e que desenvolvam o pensamento crítico e poder de argumentação.”

Regras:

- *“Concentrem-se no que importa;*
- *Contribuam com o vosso raciocínio;*
- *Falem com a cabeça e o coração;*
- *Ouçam para compreender;*
- *Estabeleçam ligações entre as ideias;*
- *Ouçam em conjunto para encontrar ideias, padrões e questões mais profundas;*
- *Divirtam-se” (Gyllenpalm et al., 2004, p.7);*
- *Rabisquem e desenhem – escrever nas folhas é encorajado (Gyllenpalm et al., 2004);*
- *Talking object (Quem segurar este objeto é o/a único/a que pode falar. Todos/as devem segurar este objeto pelo menos uma vez.).*

3.3.3. Seleção e caracterização dos/as participantes

O *World Café* foi realizado no dia 30 de abril de 2015, numa aula da unidade curricular “Sexualidade e Qualidade de Vida”, cuja docente é a professora Maria João Silva, orientadora deste projeto.

Estiveram presentes 24 alunos/as da licenciatura em Educação Básica, sendo 23 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, todos/as com uma idade compreendida entre os 20 e 30 anos.

É importante referir que os/as alunos/as já tinham abordado alguns temas de educação sexual, pelo que estavam familiarizados/as com o tema desta intervenção.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *FOCUS GROUP*¹⁰

4.1.1. Descrição do *Focus Group*

Perante a primeira situação, que descrevia a situação do João, um aluno de 11 anos, que a primeira coisa que dizia aos/às colegas de escola era “Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina”, sendo agredido física e verbalmente pelos/as colegas, e tendo a mediadora colocado a questão “o que fariam nesta situação?”, os professores e as professoras deram a sua opinião e partilharam as suas experiências, relativamente ao comportamento do aluno e dos/as colegas e também em relação ao que fariam para controlar esta situação de agressividade e violência.

A maioria dos/as professores/as que participaram concordaram que a atitude do João não era problemática, mas sim a dos/as colegas, que agiam de forma violenta e agressiva, sendo preciso trabalhar com os/as alunos/as para que estes/as aceitem e respeitem as diferenças. Relativamente ao facto de o João logo se dirigir aos/às colegas dizendo que gosta de brincar com “coisas de menina” existiram opiniões divergentes, sendo que o participante C referiu que a criança poderia querer exhibir-se, ou seja, que usaria esta sua

¹⁰ Parte do texto deste subcapítulo está também incluído no artigo “O papel dos/as professores/as face às questões relacionadas com o transgenerismo: um projeto em desenvolvimento”, que foi publicado na revista LES Online, durante a realização do mesmo, e que está disponível em: <http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=85>

preferência para se mostrar diferente e assim chamar a atenção sobre ele. Os/As restantes participantes afirmaram que por mais extravagante que fosse a atitude do João e mesmo que apenas quisesse chamar a atenção sobre si, estaria no direito de o fazer e que o comportamento a ser mudado era o dos/as colegas que agiram com agressividade. Alguns/mas participantes referiram que era importante entender se o João tinha este tipo de comportamento, não só por uma questão de gostar de brinquedos que a sociedade diz serem “coisas de menina”, mas por alguma forma de desequilíbrio de outro tipo. Por fim, a participante D referiu que o João poderia agir desta forma, para marcar a sua posição e assim filtrar quem poderia ou não ser seu/sua amigo/a na escola, isto por já ter tido alguma experiência negativa, como ser reprimido ao dizerem-lhe que não deveria comportar-se desta forma.

Relativamente ao que fariam, como professores/as, nesta situação as opiniões foram praticamente unânimes. A maioria concordou que a melhor maneira de reagir seria educar, ou seja, fazer os/as alunos/as refletirem sobre as suas atitudes, fazê-los ponderar e até pensar em perspectiva, colocando-se na situação dos/as colegas agredidos/as. Para além disso, referiram que se devia começar por conversar sobre o que são “coisas de menina” e fazê-los compreender que todos/as podem brincar com qualquer tipo de brinquedos e brincadeiras. Seria, também, importante explorar com os/as alunos/as qual a razão pela qual um comportamento individual e que só diz respeito ao próprio João, como é a escolha/decisão de brincar com coisas que supostamente são de menina, provoca tal incómodo que leva a uma situação tão extrema como a agressão física e verbal. Todos/as concordaram que as questões da violência, agressividade e não aceitação das diferenças têm de ser trabalhadas de forma a combater situações como a que foi apresentada.

Apenas o participante C referiu que, no seu ponto de vista, o melhor seria conversar com o aluno, de forma a ajudá-lo a desenvolver estratégias para se tornar mais forte e se defender, visto que este tipo de comportamento, na sociedade em que estamos inseridos, irá sempre fazer com que seja

marginalizado. Este participante, mencionou até que considerava o tipo de situação apresentada difícil de acontecer, pois uma criança com onze anos de idade, já teria sofrido consequências, ao longo do seu percurso escolar, por causa deste tipo de comportamento, o que o levaria a reprimir-se. Na sua opinião, era importante fazer com que a criança se tornasse mais forte, pois a sociedade educa para que tudo o que é diferente e se desvie do que é considerado “normal” seja discriminado e marginalizado. Os/as restantes participantes discordaram, pois acreditavam que é possível mudar mentalidades, principalmente quando estamos a falar de crianças e adolescentes, afirmando que é possível e muito importante trabalhar com os/as alunos/as situações de discriminação e violência/agressividade, até porque estas acontecem não só em questões relacionadas com o transgenerismo, mas também com muitas outras.

Tendo em conta a primeira situação apresentada e relativamente às questões relacionadas com os brinquedos das crianças é importante referir que Vieira (2013), menciona que os pais e mães, assim como outros/as adultos/as têm tendência a facultar brinquedos típicos do sexo a que a criança pertence, como carros no caso dos meninos e bonecas no caso das meninas, mesmo que as crianças ambicionem outro tipo de brinquedo. A mesma autora refere, também, que se uma rapariga desejar brincar com um brinquedo considerado de menino, é melhor aceite do que o contrário, sendo muito reduzida a probabilidade de um rapaz receber um brinquedo típico de menina. A reação ao facto de um menino querer um brinquedo típico de menina é usualmente pior, pois esta atitude é muitas vezes associada à possível homossexualidade da criança (Vieira, 2013). Existirem brinquedos típicos de rapazes e outros típicos de raparigas, vai fazer com que estes/as tenham interesses e comportamentos diferentes e também a que seja reforçada, desde cedo, a ideia de que existem tarefas diferentes para cada um dos sexos (Vieira, 2013).

Após ser apresentada a segunda situação, que contava a história da Mariana, uma aluna considerada, pelos/as colegas, “Maria-rapaz” e lésbica,

por usar cabelos curtos e roupas de rapaz, e tendo sido colocada a questão “como é que ajudariam a Mariana?”, os/as professores/as continuaram a afirmar que a solução para este tipo de problemas passa pela educação e que poderá ser preciso um trabalho não só com os/as alunos/as, mas também com os/as encarregados/as de educação e com toda a comunidade escolar. O trabalho com os/as encarregados/as de educação, é importante, para que estes em casa ajam em conformidade com o que é trabalhado na escola, ou seja, no mesmo sentido que os/as professores/as. A participante D afirmou que, tendo em conta a sua experiência profissional, trabalhar com os/as encarregados/as de educação é ainda mais difícil do que com os/as alunos/as, pois os/as alunos/as, que se mostram mais incomodados/as com estas questões, são também aqueles que convivem com pessoas mais conservadoras. O comportamento dos/as encarregados/as de educação vai influenciar a atitude dos/as alunos/as que agredem e desrespeitam os/as colegas, mas também influencia a atitude dos/as alunos/as agredidos/as, segundo a experiência da participante D, que referiu que, dos dois alunos que sofreram o tipo de problemas apresentados nas duas situações, o que se mostrava mais abalado com o comportamento dos/as colegas era aquele cujo pai não o aceitava e que chegou a queimar-lhe as *barbies*, por estas serem brinquedos de menina e não de menino. A mesma participante referiu também que é importante que os/as professores/as tenham mais formação sobre estas questões, pois o tema não é fácil e os/as professores/as não estão preparados/as para o trabalhar com os/as alunos/as, acabando, muitas vezes, por perpetuar os papéis atribuídos a cada sexo, através dos materiais e atividades que preparam para os/as alunos/as. Os/As participantes mostraram ter consciência que o género é construído, “desde o berço” (participante D), e que a escola acaba por promover e influenciar essa construção. Tendo em conta a noção que os/as participantes têm de que o género é construído “desde o berço”, é importante referir o papel que a família tem na construção do género. Vieira et al. (2011) referem que, embora as características físicas das crianças, nos primeiros meses de vida, não

permitam distinguir qual o seu sexo, *“o pai e mãe começam logo a construir o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distinto que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino”* (p. 10). Cardona, Piscalho e Uva (2011) referem que o género e a construção do mesmo faz parte da vida quotidiana das crianças e, por isso, também da escola. No entanto, as questões de género são muitas vezes ignoradas devido à falta de preparação e formação dos/as docentes e também à falta de recursos (Cardona et al., 2011), o que *“leva a uma ausência de intencionalidade educativa em relação a este tipo de conteúdos”* (Cardona et al., 2011, p.3). É importante também ter em conta que os materiais pedagógicos são também perpetuadores dos estereótipos de género e que se torna difícil transmitir valores diferentes ao/às alunos/as quando os materiais com que trabalham diariamente continuam a manter os papéis de género tradicionais (Saavedra, & Silva, 2012).

Vários/as participantes referiram ter experiências parecidas com a situação da Mariana, mas em que a aluna era bem aceite, ao contrário do que acontecia na situação relatada. A participante B, referiu até que se identificava com a Mariana, mas que era bem aceite, que até eram os rapazes que a chamavam para jogar com eles. Tendo isto em conta, e as experiências referidas pela participante D e pelo participante C (na primeira situação), em que eram rapazes que tinham comportamentos considerados femininos e sofriam *bullying*, podemos concluir que, segundo a experiência dos/as docentes que participaram neste *Focus Group*, é melhor aceite que as raparigas tenham comportamentos considerados masculinos, do que os rapazes tenham comportamentos considerados femininos, o que vai ao encontro do afirmado por Vieira, Nogueira e Tavares (2012): *“uma rapariga que é considerada maria-rapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares – do que um rapaz que exhibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são ‘indizíveis’ as expressões populares para os caracterizar... porque, de*

facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada” (p.27). Martin (1990), sugere três explicações para o referido, uma delas está relacionada com o facto de o papel de homem ser mais valorizado, o que faz com que seja mais aceitável o facto de uma mulher se comportar como um homem, do que o contrário. A segunda está relacionada com o facto de, quando uma rapariga tem comportamentos considerados masculinos, os/as adultos/as acreditarem que é uma fase e que o mesmo não vai acontecer na idade adulta, ou seja, comportamentos cruzados são reprovados tanto em rapazes como em raparigas, mas no caso dos rapazes é considerado mais grave, devido à crença que estes comportamentos se irão manter na idade adulta (Martin, 1990). Por fim, a mesma autora refere que os/as adultos/as associam mais o facto de um rapaz ser mais feminino com a homossexualidade, do que no caso das raparigas, existindo por isso receio de que um rapaz com comportamentos considerados femininos venha a ser homossexual. Martin (1990), refere também a existência do receio que o rapaz, continuando a ter comportamentos femininos na idade adulta, venha a ser transexual.

Ainda tendo em conta a segunda situação, a mediadora colocou a seguinte questão: “O facto de a Mariana ter comportamentos que são considerados masculinos faz com que ela seja lésbica?”. Todos/as os/as participantes foram unânimes em dizer que são questões que não estão relacionadas, no entanto, ao longo do *Focus Group*, o discurso dos/as participantes não foi coerente com esta afirmação, sendo mencionadas várias vezes questões relacionadas com a orientação sexual, quando estavam a ser discutidas questões relacionadas com o transgenerismo. Os/as participantes referiram ainda que, no caso da situação apresentada, a palavra lésbica poderia ser usada para magoar a Mariana, sendo assim usada a orientação sexual como forma de insulto.

A associação entre o transgenerismo e a orientação sexual, que os/as participantes inconscientemente fizeram, vai de encontro ao referido por Brandão (2008), que mencionou que é usual pensar-se que, uma mulher que se sinta sexualmente atraída por outra mulher (ou homem atraído por outro

homem), está a transgredir a barreira do seu género e que esta ideia resulta na *“imagem estereotipada e persistente da lésbica máscula ou do gay efeminado e a crença de que a masculinidade feminina e a feminilidade masculina são indícios de uma orientação homoerótica”* (p. 4). Para além disso, Júnior e Maio (2014) referem que alguns/mas professores/as ao fazer confusão entre estes dois conceitos, acabam por detetar a homossexualidade de alguns/mas dos seus/suas alunos/as, por estes apresentarem comportamentos que são considerados do sexo oposto.

Quando questionados/as em relação às crianças/adolescentes fazerem a distinção entre orientação sexual e transgenerismo, os/as participantes referiram que dependeria do contexto familiar e dos juízos de valor, que as crianças formam, tendo em conta as suas experiências e informações recolhidas através das mesmas, mas que a maior parte das crianças associa as duas questões. No entanto, referiram ser importante usar os/as alunos/as, que consigam fazer esta distinção, como apoio para a formação dos/as restantes.

A terceira situação mostrava o caso de um aluno, o Mário, que sempre se tinha sentido diferente, mas não sabia porquê. Quando se apercebeu que se sentia preso num corpo errado, escondeu este sentimento, até que revelou à diretora de turma que queria ser uma rapariga. Nesta questão, já se discutia um ramo mais específico do transgenerismo que é a disforia de género/transsexualidade. Quando confrontados com a questão “No lugar da diretora de turma ou do diretor de turma do Mário o que é que fariam?”, os/as participantes ficaram durante algum tempo em completo silêncio, o que mostra que, de todas as questões com que se depararam durante o grupo de discussão, esta foi a que lhes causou maior dificuldade, não sabendo o que responder. A dificuldade do tema e a sua complexidade foi também notória por ter sido mais difícil controlar os/as participantes, que, perante esta questão, tiveram mais tendência a falar ao mesmo tempo.

Todos/as os/as participantes admitiram que a situação era difícil e que caso se deparassem com ela, não saberiam o que fazer e que, por isso, iriam

precisar de ajuda e que, provavelmente, iriam procurá-la junto do/a psicólogo/a da escola. Nenhum/a dos/as participantes referiu que iria procurar mais informação sobre o tema antes de tomar qualquer atitude.

Depois de alguma reflexão, a maior parte dos/as participantes referiu que a primeira atitude seria a de falar com o aluno e tentar compreender melhor o que realmente se passava com ele. Explorar melhor a questão, para se ter a certeza que ele realmente se sentia mal com o seu corpo, pois os/as participantes consideravam que as crianças com doze anos, são ainda instáveis e que o Mário poderia estar a fazer algum tipo de confusão e não ter realmente a certeza do que queria fazer. A participante E referiu também ser importante entender se o Mário tinha “os modelos corretos de menino e menina”, para entender se ele realmente se identificava com o sexo feminino. Os/as professores/as presentes no *Focus Group* consideravam ser importante proteger o aluno da exposição de um assunto tão íntimo, a não ser quando se concluísse que realmente era uma questão grave e que necessitava de se agir, no sentido de ajudar o aluno.

Apenas o participante C referiu que a primeira atitude que teria seria a de falar com os pais do aluno, pois considerava que esta era uma conversa que teria de se ter em família, pois não era uma questão educativa. Para além disso, o mesmo participante referiu ainda que não queria ser confidente de uma situação destas, porque devido à instabilidade que existe na carreira docente, a relação entre professor/a-aluno/a é temporária, pois, parafraseando o participante, “o miúdo sai-me das mãos no final do ano... Eu provavelmente mudo de escola ou o miúdo muda de turma” (participante C).

Os/as restantes participantes não concordaram, pois se o aluno escolheu falar em primeiro lugar com o/a professor/a, foi porque confiou nele/a e porque teria as suas razões para o fazer. Os/As participantes consideraram que “chamar os pais e partir imediatamente para a informação que me foi dada pelo aluno” (participante A), seria trair a confiança do aluno, que se dirigiu a ele/ela, porque provavelmente acreditava que o/a professor/a seria capaz de o ajudar. Para além disso, os/as participantes referiram ser

importante, nas primeiras conversas com o aluno, recolher informação sobre o porquê de o Mário sentir medo, qual o motivo que o levou a falar com o/a professor/a e não com outra pessoa e se mais alguém sabia destes seus sentimentos. Ao falar diretamente com os pais, poderiam estar a passar a informação em primeira mão e não saberiam qual poderia ser sua reação.

No entanto, concordaram que é um assunto demasiado delicado para um/a professor/a se responsabilizar sozinho, principalmente quando não estão preparados/as para isso. Portanto, após as primeiras conversas, para explorar as questões referidas anteriormente, consideraram que o próximo passo seria o de falar com o/a psicólogo/a da escola, que mesmo que não se sentisse também preparado/a para lidar com o assunto, por não ser a sua especialidade, seria a melhor pessoa para os/as encaminhar e aconselhar. E então, por fim, falar com o/a encarregado/a de educação do aluno, que teria de autorizar qualquer medida que se considerasse adequada.

Durante toda a discussão acerca da terceira situação, foi mais notória a confusão entre os termos transgnerismo e orientação sexual, embora os/as participantes tenham negado, anteriormente, que associassem estas questões. A certa altura, a participante D referia que, não sendo uma questão fácil de aceitar pelos pais, uma das maiores preocupações do aluno seria o que os estes iriam pensar, já que quando veem que a criança tem um pénis, por exemplo, esta passa a ser um menino, estando a falar claramente de uma situação relacionada com o transgnerismo. Porém, com a continuidade do discurso, surgiram expressões como *“pais que eram realmente assim... tanto aperto a mão a um “hetero”, como o pescoço a um “homo”*” (participante D), expressões estas relacionadas com a temática da orientação sexual.

Durante a exploração desta terceira situação, falou-se mais uma vez na questão da violência, pois todos os/as professores/as consideraram importante agir para impedir este tipo de atitude agressiva. O participante C referiu ser importante trabalhar com os/as alunos/as transgénero, para que estes/as se tornem mais fortes, pois por mais que se trabalhe com as turmas onde estas crianças/adolescentes estão inseridos, a escola continua a ter outros/as

alunos/as que poderão ter o tipo de comportamento agressivo referido nas duas primeiras situações e que possam originar o medo mencionado na terceira. Tendo isto em conta, podemos considerar, neste caso, que é importante trabalhar este tema com as crianças/adolescentes, não só se existir algum caso na turma, preparando-os para aceitar as diferenças, mesmo que estas/es ainda não se tenham deparado com elas.

Na última parte do grupo de discussão, foi ainda mais notória a associação que os/as participantes faziam entre as questões relacionadas com o transgenerismo e orientação sexual. No desenrolar da discussão, quando era suposto haver uma partilha de experiências de situações semelhantes às apresentadas, surgiram expressões como “*nós próprios temos este... não é? Ah!!! Gayzola...*” (participante C) ou “*aceita-se mais facilmente uma lésbica do que um gay...*” (participante C), quando se falava dos preconceitos dos/as professores/as. Quando a mediadora tentou fazer com que se voltasse ao tema do transgenerismo, perguntando se é melhor aceite um rapaz comportar-se como uma rapariga ou o contrário, a conversa voltou ao tema da orientação sexual com expressões como “*não conheço anedotas sobre lésbicas, mas sobre gays há imensas piadas...*” (participante C); “*conheço quem faça esta distinção, do homem gay e do homem bixa...*” (participante A); “*aqui na... há lésbicas*” (participante C). Para além das expressões acima referidas, foram usados exemplos de figuras públicas homossexuais e partilha de experiências acerca da reação ao se ver um casal homossexual no *shopping* ou de como em S. Miguel, nos Açores, é bem aceite a homossexualidade, segundo a experiência da participante B.

Nas duas situações que foram partilhadas, pelo participante C e pela participante D, notou-se uma grande diferença nas ações das escolas. Numa das situações, que o participante C referiu ser bastante problemática, a única coisa que se fez foi encaminhar o aluno, que tinha comportamentos considerados femininos, para o/a psicólogo/a da escola, trabalhando apenas com o aluno e deixando de parte os comportamentos inadequados por parte dos/as restantes alunos/as. Já na situação referida pela participante D, foram

tomadas várias medidas, desde dedicar a formação cívica desse ano, quase exclusivamente, à questão, até à formação de professores/as e também dos/as encarregados/as de educação.

Os/as professores/as presentes no *Focus Group* consideraram que uma das maiores dificuldades que se encontra nestas questões é o facto de os/as próprios/as professores/as não serem isentos/as de preconceitos. Torna-se difícil educar alunos/as, para que não tenham determinadas atitudes, quando os/as próprios/as professores/as têm a mesma mentalidade e por vezes também comentam, de forma preconceituosa e em tom de chacota, a situação.

Quando confrontados com a questão “O que é melhor aceite, as meninas comportarem-se como rapazes ou os rapazes comportarem-se como raparigas?”, os/as participantes concordaram que, nas escolas onde trabalharam e nas situações por eles/as vividas, as raparigas “maria-rapaz” são melhor aceites, o seu comportamento é quase considerado normal. Já os rapazes que tenham comportamentos mais femininos, mesmo que sejam aceites e não sofram *bullying*, são sempre alvo de críticas. O participante F referiu que isto poderá acontecer, porque culturalmente é mais visível/detectável um homem ter comportamentos considerados femininos, porque já há algum tempo que é aceite que as mulheres não usem apenas saias ou sapatos de salto alto, entre outras coisas.

Quanto à atitude das escolas perante estas situações, o participante F referiu que é importante que se tomem ações preventivas, trabalhando e educando de forma a se prevenir estas situações.

Após terem sido abordadas e discutidas as situações previamente planeadas, a orientadora do projeto manifestou-se, pedindo aos/as participantes que imaginassem que, na escola onde estavam colocados/as, existiam os vários níveis de escolaridade, e que no secundário havia uma aluna em processo de tomada de hormonas, para mudança de sexo. Havendo comentários, nas turmas de segundo ciclo dos/as participantes, o que poderiam fazer? Como poderiam reagir?

Após refletirem, os/as participantes referiram que estando a falar de alunos/as do quinto ou sexto ano de escolaridade, era importante que esta situação fosse muito bem explicada e contextualizada. Era necessário esclarecer os/as alunos/as, para estes/as compreenderem o processo de mudança de sexo e as dificuldades por este apresentadas, para a pessoa envolvida, tanto a nível psicológico, como físico. É importante fazer os/as alunos/as compreenderem que este é um assunto sério, que ninguém toma uma decisão destas de uma forma irresponsável e sem grande ponderação. A participante A, referiu que é importante esclarecer os/as alunos/as, porque, por vezes, o que os/as leva a ter comportamentos mais agressivos, ou a não aceitar determinadas situações, é a falta de conhecimento sobre o tema.

Como estratégia, referiram a “caixa de perguntas”, pois desta forma os/as alunos/as sentir-se-iam mais à vontade para colocar questões, que não seriam capazes de fazer em frente aos/às colegas. Foi também referido, que os/as professores/as, numa situação destas têm falta de conhecimento e de recursos e que, por isso, precisariam de se informar mais sobre o tema e até mesmo pedir ajuda de um/a médico/a, por exemplo, para explicar aos/às alunos/as todo o processo clínico envolvido. O participante C referiu que, no seu ponto de vista, seria importante o testemunho de um transexual, para que os/as alunos/as entendam como se experiencia este processo, pois esta questão parecia-lhe mais importante do que o processo clínico.

Em relação às atitudes e reações dos/as professores/as, foi referido que estes sozinhos *“podem não fazer muito, mas fazemos sempre alguma coisa”* (participante D) e que muitas vezes trabalham mais através da sensibilidade, da avaliação do contexto em que se encontram e das situações problemáticas que surgem no quotidiano da vida escolar, pois não têm um guião por onde se orientar e existe falta de recursos.

Mais uma vez, a questão desviou-se para a orientação sexual, tendo a participante D referido que, desde que teve de trabalhar com questões relacionadas com o transgenerismo, se tornou mais sensível perante estes temas e que nota uma mudança de mentalidade, visto que na televisão, em

novelas, por exemplo, existem sempre casais homossexuais. O participante C, colocou a seguinte questão: “*seria melhor vir um gay à sala falar ou um médico?*”. Perante esta situação, a orientadora do projeto voltou a intervir, perguntando qual o tema do *Focus Group*. Esta questão gerou alguma indecisão, mas depois de alguma ponderação, os/as participantes referiram que os temas eram “*género*” e “*identidade de género*”, admitindo que, por vezes, se desviaram do tema e que, embora saibam que são questões diferentes, estas acabam por ser confundidas.

4.1.2. Análise de conteúdo para avaliação do cumprimento dos objetivos do *Focus Group*

Considerando-se as questões de investigação, os objetivos que levaram à realização do *Focus Group* e o decorrer do mesmo, foram estabelecidas as seguintes categorias e subcategorias, para análise de conteúdo:

- Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo;
 - Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com os papéis de género e estereótipos de género;
 - Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com a disforia de género;
 - Associação entre transgenerismo e orientação sexual;
- Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo;
 - Atitude dos/as professores/as em relação à vítima;
 - Atitude dos/as professores/as em relação ao/à agressor/a;
- Atitudes dos/as professores/as para ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género;

- Atitudes dos/as professores/as em situações relacionadas com a disforia de género.

O discurso dos participantes encontra-se transcrito nas tabelas 4 (4.1; 4.2), 5 (5.1), 6 e 7, que se apresentam de seguida e que estão organizadas por categorias, subcategorias e subsubcategorias.

De seguida, será analisada a categoria “Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo”, e as suas subcategorias (tabelas 4, 4.1 e 4.2). Para análise desta categoria, foram tidas em conta as três situações apresentadas durante o *Focus Group* e a partilha de experiências dos/as professores/as, após todas as situações terem sido apresentadas.

Tabela 4: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo			
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso	Participante
Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com os papéis de género e estereótipos de género	Preconceitos dos/as professores/as	“As concepções prévias sobre isto acabam por... Como hei de dizer... Influenciar o nosso comportamento.”	C
		“... e há coisas que nós professores fazemos inconscientemente e que estamos a marcar a posição de género.”	D
		“Realmente nós sem querer, sem querer ou porque já estamos formatados para isto, sei lá, damos o cor-de-rosa para as meninas, o azul para os meninos.”	D
		“Nós, às vezes, queremos transmitir e, ou seja, queremos conduzir uma turma ou trabalhar este assunto numa turma, quando nós próprios também parece que estamos do lado daqueles que fazem chacota.”	D
		“Se eu quero resolver uma situação, mas eu própria penso daquela forma assim tão exagerada, como é que depois vou...”	D
		“... não consegue se quer dar a volta a isto, porque também está, não digo da parte do agressor, mas da parte daquela mentalidade.”	D

		“O professor também, às vezes, posiciona-se de uma maneira preconceituosa.”	D
	Dificuldade em desconstruir preconceitos	“Portanto, já há uma concepção sobre o que é correto e incorreto neste ponto de vista muito presente. Não é? E que não me acredito que seja muito fácil de desmontar.”	C
		“Porque tu até podes falar com a tua turma e aquilo correr bem, não é? O problema é que tens mais seiscentos ou setecentos alunos na escola e o passo a boca nos alunos numa escola é viral nestas coisas, não é?”	C
		“É cultural (...) e isto é difícil de desmontar.”	C
	Necessidade de formação/recursos	“... mesmo nós professores, sentimos dificuldades, porque isto parece fácil, mas não é. Nós achamos que estamos preparados, mas não estamos. Eu não estava preparada para isto.”	D
		“Não, nem recursos e a maioria das vezes nem... É mais do que recursos, é o também o conhecimento.”	D
“É o conhecimento, porque eu para falar, por exemplo, de uma situação dessas, teria de estudar, teria de me aconselhar...”		D	
“Os professores é que se sentem desconfortáveis.”		F	
		“São difíceis e por vezes os professores trabalham mais	A

		através, pelo menos eu falo por mim, da sensibilidade.”	
		“Pelo menos nas escolas onde estive e sendo diretora de turma e tendo sempre que abordar a parte da sexualidade, nós não tínhamos um determinado guião. Tínhamos de falar naquilo ponto.”	A
		“... porque às vezes é difícil, estas questões são difíceis realmente de trabalhar, porque parte muito disso, da nossa própria sensibilidade, da nossa própria mentalidade...”	A
	Trabalho com os/as encarregados/as de educação	“Porque não bastou só falar com a turma, com os alunos... Eu tinha que ter os aliados em casa, os pais, a trabalhar no mesmo sentido.”	D
		“... é muito mais difícil esse contacto com os pais, do que com os alunos, porque os alunos mais incomodados com esta diferença... Também eram aqueles que tinham os pais mais conservadores.”	D

Tabela 4.1: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Discurso	Participante
Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com a disforia de género	“Chamar a psicóloga a essa reunião talvez... Eu não me sentia preparada para tratar...”	A
	“Eu não estaria preparada, não saberia a melhor forma como tratar a situação e teria que pedir ajuda externa.”	A
	“Eu não estaria, não teria se calhar os conhecimentos ou a sensibilidade suficientes para gerir uma coisa destas.	A
	“Eu não sei...”	D
	“Porque tu até podes falar com a tua turma e aquilo correr bem, não é? O problema é que tens mais seiscentos ou setecentos alunos na escola e o passo a boca nos alunos numa escola é viral nestas coisas, não é?”	C
	“Não guardaria isto para mim, porque o miúdo sai-me das mãos ao final do ano.”	C
	“A minha relação com os alunos é sempre temporária, não é?”	C
	“É uma problemática que realmente para mim traz-me umas condicionantes. Eu própria não saberia o que lhe dizer.”	E
	“Claro que não posso deixar tudo a meu cargo, seria uma responsabilidade também muito elevada, caso isto fosse mesmo grave.”	E
	“Mas tenho receio, se isto um dia me surgir como é que haverei de atuar.”	E
“Não, nem recursos e a maioria das vezes nem... É mais do que recursos, é o também o	D	

	conhecimento.”	
	“É o conhecimento, porque eu para falar, por exemplo, de uma situação dessas, teria de estudar, teria de me aconselhar...”	D
	“Os professores é que se sentem desconfortáveis.”	F
	“... porque às vezes é difícil, estas questões são difíceis realmente de trabalhar, porque parte muito disso, da nossa própria sensibilidade, da nossa própria mentalidade...”	A

Com o intuito de avaliar as dificuldades que os/as professores/as sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo, terceiro objetivo do grupo de discussão, foi estabelecida a categoria “Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo”, que foi dividida nas subcategorias: “Dificuldade dos/as professores/as relacionadas com os papéis de género e estereótipos de género”, “Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com a disforia de género”, que foram analisadas nas tabelas 4 e 4.1, e “Associação entre transgenerismo e orientação sexual”, que será analisada de seguida, tendo em conta a tabela 4.2.

Em relação às primeiras subcategorias referidas, podemos concluir que, para os/as professores/as presentes, as maiores dificuldades, quer em relação às questões relacionadas com os papéis sexuais e estereótipos de género, quer no caso mais específico da disforia de género, prendem-se particularmente com o facto de o tema ser considerado de natureza delicada e difícil (“... mesmo nós professores, sentimos dificuldades, porque isto parece fácil, mas não é. Nós achamos que estamos preparados, mas não estamos. Eu não estava preparada para isto.” – participante D; “São difíceis e por vezes os professores trabalham mais através, pelo menos eu falo por mim, da sensibilidade.”; “... porque às vezes é difícil, estas questões são difíceis realmente de trabalhar, porque parte muito disso, da nossa própria sensibilidade, da nossa própria mentalidade...” – participante A), com a falta de conhecimento/preparação e, também, de recursos sobre o mesmo (“Não, nem recursos e a maioria das vezes nem... É mais do que recursos, é o também o conhecimento.” – participante D). A falta de recursos e também de um guia orientador, visto que nesta temática não existem manuais e os recursos didáticos são escassos, faz com que os/as professores/as trabalhem mais na base da sensibilidade e da avaliação do contexto em que estão inseridos, assim como das situações que surgem no decorrer do quotidiano (“Pelo menos nas escolas onde estive e sendo diretora de turma e tendo sempre que abordar a parte da sexualidade, nós não tínhamos um determinado guião. Tínhamos de falar naquilo ponto.”; “... porque às vezes é

difícil, estas questões são difíceis realmente de trabalhar, porque parte muito disso, da nossa própria sensibilidade, da nossa própria mentalidade...” – participante A). Outra dificuldade sentida é o facto de mesmo que seja feito um bom trabalho com a turma, existirem ainda os/as restantes alunos/as da escola, que podem também ter comportamentos discriminatórios (“Porque tu até podes falar com a tua turma e aquilo correr bem, não é? O problema é que tens mais seiscentos ou setecentos alunos na escola e o passo a boca nos alunos numa escola é viral nestas coisas, não é?” – participante C).

No caso específico das dificuldades sentidas nas questões relacionadas com os papéis de género e estereótipos de género, foi mencionado que o facto dos/as professores/as não serem isentos/as de preconceitos pode dificultar o processo de formação dos/as alunos/as (“Nós, às vezes, queremos transmitir e, ou seja, queremos conduzir uma turma ou trabalhar este assunto numa turma, quando nós próprios também parece que estamos do lado daqueles que fazem chacota.”; “Se eu quero resolver uma situação, mas eu própria penso daquela forma assim tão exagerada, como é que depois vou...”; “... não consegue sequer dar a volta a isto, porque também está, não digo da parte do agressor, mas da parte daquela mentalidade.”; “O professor também, às vezes, posiciona-se de uma maneira preconceituosa.” – participante D) e o facto de os/as professores/as muitas vezes acabarem por perpetuar os papéis de género (“... e há coisas que nós professores fazemos inconscientemente e que estamos a marcar a posição de género.” – participante D) com as atividades e materiais que preparam para os/as alunos/as (“Realmente nós sem querer, sem querer ou porque já estamos formatados para isto, sei lá, damos o cor-de-rosa para as meninas, o azul para os meninos.” – participante D). Esta foi considerada uma questão cultural e que é difícil de ultrapassar, sendo por isso importante a formação dos/as professores/as nestas questões. Relativamente aos/às encarregados/as de educação dos/as alunos/as, foi referido que uma das dificuldades que os/as professores/as podem sentir é o facto destes não trabalharem no mesmo sentido da escola, sendo por isso importante inclui-los neste trabalho e, por vezes, até mesmo dar-lhes

formação em relação a estas questões (“Porque não bastou só falar com a turma, com os alunos... Eu tinha que ter os aliados em casa, os pais, a trabalhar no mesmo sentido.” – participante D). Ainda nas questões relacionadas com os papéis de género e estereótipos de género, o participante C referiu que os conceitos prévios dos/as alunos/as tornam difícil trabalhar estas questões, pois muitas vezes já têm muito presente o que supostamente é correto ou incorreto e é muito difícil fazê-los/as pensar de outra forma (“Portanto, já há uma concepção sobre o que é correto e incorreto neste ponto de vista muito presente. Não é? E que não me acredito que seja muito fácil de desmontar.” – participante C).

Relativamente às dificuldades sentidas nas questões relacionadas, especificamente, com a disforia de género, a terceira situação apresentada, foi a que se mostrou mais difícil para os/as professores/as que participaram no *Focus Group*. Foi facilmente identificável que esta situação apresentava uma dificuldade maior do que as duas primeiras, pois os/as participantes ficaram em silêncio durante alguns segundos, pois não sabiam como poderiam atuar nesta situação, nem se sentiam preparados/as para enfrentar uma situação destas, como é possível concluir através de algumas expressões como: “Chamar a psicóloga a essa reunião talvez... Eu não me sentia preparada para tratar...” (participante A); “Eu não estaria, não teria se calhar os conhecimentos ou a sensibilidade suficientes para gerir uma coisa destas.” (participante A); “Eu não sei...” (participante D); “Mas tenho receio, se isto um dia me surgir como é que terei de atuar.” (participante E). A relação temporária com os/as alunos/as foi também apresentada como uma das dificuldades nesta situação (“Não guardaria isto para mim, porque o miúdo sai-me das mãos ao final do ano.”; “A minha relação com os alunos é sempre temporária, não é?” – participante C), tal como já tinha sido referido durante a descrição do grupo de discussão.

Tabela 4.2: Dificuldade dos/as professores/as nas questões relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Discurso	Participante
Associação entre transgenerismo e orientação sexual	“Ok, tens o teu lado feminino, mas não é preciso que toda a gente saiba. E ir para a rua, saio do armário, e agora toca a divulgar, que sou diferente, gosto de coisas de menina...”	C
	“Mas acho que ele tem tanto direito de dizer que gosta de coisas de menina, como outro qualquer de dizer que gosta de coisas de menino. Por que é que ele há de ficar no armário?”	D
	“Eu tive um caso assim, de cabelo curto, roupas de rapaz, com namorada.”	B
	“Eu tenho uma afilhada lésbica. E joga muito bem futebol.”	C
	“... pais que eram realmente assim, tanto aperto a mão a um “hetero” como o pescoço a um “homo”.”	D
	“Nós próprios temos este... Não é? “ah!! gayzola”...”	C
	“... aceitamos melhor uma mulher ser lésbica do que os gays.”	C
	“Eu acho que não conheço anedotas sobre lésbicas, mas sobre gays já há imensas piadas...”	C
	“Naturalmente os gays encaixam melhor, não é?”	B
	“Há imensas anedotas sobre gays, não é? Ou a brincar, que aquilo acaba em gays e não sei o quê... Mas sobre lésbicas não há.”	C
	“... conheço quem faça esta distinção, do homem gay e do homem bixa.”	A
	“O ... que é gay assumido e pronto, não tem os tais tiques de bixa.”	D
	“... a diferença entre o homem-gay e o homem ou o gay-bixa, era no sentido das piadas ou de haver mais piadas.”	A

	“... e ia um casal homossexual a subir e então iam ali apaixonados...”	D
	“É porque ainda não foste para S. Miguel, para os Açores, porque eu estive lá em 2000, o primeiro ano em S. Miguel, Açores. Uma mente muito fechada, por exemplo, em relação às mulheres. Mulheres é para estar em casa, para ter filhos... E já nessa altura a homossexualidade era uma coisa normalíssima e via-se na rua. Em 2000... Homens aos beijos, agarrados, como casais heterossexuais.”	B
	“Aqui na... há lésbicas...”	C
	“... e em todas as novelas, em todas, agora não há uma, eu noutra dia estive até a ver, não há nenhuma delas que não tenha pelo menos um casal homossexual (...) e eu acho que isto também é, é sinal de mudança de mentalidade.”	D
	“Seria melhor vir um gay à sala ou vir um médico falar?”	C
	“Mas seria mais impactante? Vir um médico falar sobre o que são os gays e não sei o quê... Sobre a parte física, ou vir um gay falar no seu testemunho enquanto pessoa?”	C
	“Também não vejo problema em trazer um gay à sala, mas não sabemos o que é que vamos ter do outro lado. Então temos de abordar a temática, perceber a reação, etc.”	A
	“... nós nisto de ser homossexual ou heterossexual, porque quando é que alguém é homossexual, geralmente “Porquê?”, “Por que é que és homossexual?” e quando é um heterossexual é normal?”	B
	“Como é que apareceu isso? É uma doença... Mas se for um heterossexual não se pergunta nada. Mas a um homossexual às vezes pergunta-se.”	B

O primeiro objetivo do *Focus Group* era o de identificar se os/as professores/as distinguiam o transgenerismo da orientação sexual. Tal como já foi referido, durante a descrição do grupo de discussão, quando questionados/as diretamente, todos/as os/as participantes afirmaram que são temas diferentes e que não estão relacionados. Porém, ao longo do grupo de discussão, o discurso não foi coerente com esta afirmação, tendo sido o tema desviado, várias vezes, para a orientação sexual, e chegou a ser referido que estas questões acabam por ser confundidas, por estarem próximas. Analisando a tabela 4.2 referente à primeira categoria e considerando a subcategoria “associação entre transgenerismo e orientação sexual”, podemos observar que durante o decorrer do *Focus Group* foram referidas 22 expressões relacionadas com a orientação sexual. Ao analisar esta mesma tabela, podemos encontrar a expressão “sair do armário”, esta que é usada para referir o momento em que alguém assume a sua orientação sexual para si mesmo e no meio social em que se encontra, sendo este um processo gradual (Matias, D., Silva, R.P., 2011). O uso desta expressão, mostra não só a associação entre transgenerismo e orientação sexual, como a falta de conhecimento acerca dos termos usados, quando são discutidas estas temáticas.

A próxima categoria a ser analisada será “Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo”, tendo em conta as tabelas 5 e 5.1, que se referem, respectivamente, às subcategorias “Atitude dos/as professores/as em relação à vítima” e “Atitude dos/as professores/as em relação aos/às agressores/as”. Para análise desta categoria foram tidas em conta as duas primeiras situações apresentadas durante o *Focus Group* e a partilha de experiências dos/as professores/as, após todas as situações terem sido apresentadas.

Tabela 5: Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo			
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso	Participante
Atitude dos/as professores/as em relação à vítima	Atitude de empatia	“Todos têm de respeitar as opiniões e as tendências das pessoas. Somos todos diferentes e há que respeitar”	B
		“Por outro lado, também penso que seria de ter em atenção os colegas terem-lhe batido e tentaria com o menino, que brinca com as coisas de menina, não dar uma grande importância, no sentido em que, não problematizar esta situação.”	E
		“Para perceber e estar atenta, para perceber o que realmente está a acontecer com aquele menino. Para o poder ajudar.”	E
		“Mas acho que ele tem tanto direito de dizer que gosta de coisas de menina, como outro qualquer de dizer que gosta de coisas de menino. Por que é que ele há de ficar no armário?”	D
		“Falei com a coordenadora da escola e tentamos solucionar o problema dessa forma. Também chamando os pais para falarem com eles. Depois fizemos uma formação.”	D
		“Depois houve a oportunidade de fazermos uma formação, que foi proporcionada pelo ministério da educação...”	D
		“E então acho que muitos professores, que se calhar tal como eu, vão um bocadinho por aquilo que lhes é apresentado, pela sensibilidade que vão tentando	A

		ter, vendo um bocado como ação-reação.”	
Atitude de não empatia		“Eu já passei por uma escola em que havia um miúdo, que tinha um comportamento semelhante a este e o miúdo tinha uma grande necessidade de se exhibir.”	C
		“Ok, tens o teu lado feminino, mas não é preciso que toda a gente saiba. E ir para a rua, saio do armário, e agora toca a divulgar, que sou diferente, gosto de coisas de menina...”	C
		“Claro que tem! Não me parece é que seja... O miúdo tinha aquela necessidade. Ainda noutro dia me cruzei com ele, lá ia todo vestido à menina, continua muito vestido à menina. Já tem para ai 18 anos e gosta de se exhibir.	C
		“Continua com aquela coisa de se exhibir, de mostrar que é diferente.”	C
		“Se eu quero resolver uma situação, mas eu própria penso daquela forma assim tão exagerada, como é que depois vou...”	D
		“O professor também, às vezes, posiciona-se de uma maneira preconceituosa.”	D
	Conversar com o/a aluno/a		“Eu falaria primeiro com o rapaz, antes de falar com a turma.”
		“Foi preciso falar muito com ele, com o miúdo...”	C
		“Mas podemos é fazer com que o oprimido assuma outra postura, para também se defender. Ser mais forte, não é? Aqui quando eu falei que eu falaria primeiro com ele, não era para dizer: “- oh rapaz, isso não é comportamento que se aceite!”	C

		Põe-te lá direitinho!”. Nada disso. No fundo, dar-lhe ferramentas a ele também para se poder defender. Agora, o que eu acho é que antes de falar com as turmas, que não estão a fazer correto, eu falaria primeiro com o rapaz, porque ele é o oprimido.”	
		“É que, tudo bem, podemos falar com a Mariana, em particular, e ajuda-la realmente a superar tudo isto. Por outro lado, acho que isto tem de ser trabalhado na turma.”	D
	Conversar com os/as encarregados/as de educação	“Porque não também conversar com os pais?”	D
		“E então tivemos também a presença dos outros técnicos da escola, da psicóloga e fez-se mesmo uma formação, digamos assim, de duas ou três sessões com os pais.”	D
		“Falei com a coordenadora da escola e tentamos solucionar o problema dessa forma. Também chamando os pais para falarem com eles. Depois fizemos uma formação.”	D
	Procura de ajuda de outros/as profissionais	“Mandou-se para o psicólogo.”	C

O grupo de discussão tinha, também, como objetivo conhecer a experiência dos/as professores/as com alunos/as transgénero. Os/as participantes descreveram algumas experiências, mas foi dada uma maior atenção às que foram partilhadas pelo participante C e pela participante D, pois foram dois casos que se mostraram mais problemáticos e em que a ação da escola foi mais notória. Porém, tal como foi referido durante a descrição do grupo de discussão, a forma das duas escolas atuarem foi bastante diferente. Durante a partilha de experiências, foi notório que a postura dos/as participantes, perante a vítima, nem sempre era uma postura de empatia e isenta de preconceito, como podemos observar, na tabela 5 (subsubcategoria “atitude de não empatia”), em expressões como: “Eu já passei por uma escola em que havia um miúdo, que tinha um comportamento semelhante a este e o miúdo tinha uma grande necessidade de se exibir.” (participante C); “Ok, tens o teu lado feminino, mas não é preciso que toda a gente saiba. E ir para a rua, saio do armário, e agora toca a divulgar, que sou diferente, gosto de coisas de menina...” (participante C); “Continua com aquela coisa de se exibir, de mostrar que é diferente.” (participante C). Podemos ainda encontrar expressões que mostram que os/as participantes identificam o facto de os/as professores/as não serem isentos/as de preconceitos, como: “Se eu quero resolver uma situação, mas eu própria penso daquela forma assim tão exagerada, como é que depois vou...” (participante D); “O professor também, às vezes, posiciona-se de uma maneira preconceituosa.” (participante D).

Porém, a maioria dos/as participantes mostraram uma atitude de apoio e vontade de ajudar os/as alunos/as, o que podemos observar na tabela 5, na subsubcategoria “atitude de empatia”, onde se nota uma determinação em encontrar soluções, que levem os/as alunos/as a aceitar as diferenças, pois os/as participantes mostraram que os/as alunos/as transgénero têm direito a ser respeitados/as e não devem esconder o facto de serem diferentes, como podemos verificar em expressões como: “Todos têm de respeitar as opiniões e as tendências das pessoas. Somos todos diferentes e há que respeitar” (participante B) e “Mas acho que ele tem tanto direito de dizer que gosta de

coisas de menina, como outro qualquer de dizer que gosta de coisas de menino. Por que é que ele há de ficar no armário?” (participante D).

Em relação às crianças/adolescentes transgênero, foi referida a importância de estas/es desenvolverem estratégias de defesa (Mas podemos é fazer com que o oprimido assuma outra postura, para também se defender. Ser mais forte, não é? Aqui quando eu falei que eu falaria primeiro com ele, não era para dizer: “- oh rapaz, isso não é comportamento que se aceite! Põe-te lá direitinho!”. Nada disso. No fundo, dar-lhe ferramentas a ele também para se poder defender. Agora, o que eu acho é que antes de falar com as turmas, que não estão a fazer correto, eu falaria primeiro com o rapaz, porque ele é o oprimido.” – participante C).

Para colmatar a falta de conhecimentos e recursos, foi referida a importância da formação dos/as professores/as, para que estes/as estejam melhor preparados/as para enfrentar estas situações (“Depois houve a oportunidade de fazermos uma formação, que foi proporcionada pelo ministério da educação...” – participante D) e também dos/as encarregados de educação (“E então tivemos também a presença dos outros técnicos da escola, da psicóloga e fez-se mesmo uma formação, digamos assim, de duas ou três sessões com os pais.” – participante D). Foi referida também a importância da ajuda de outros/as profissionais, como os/as psicólogos/as escolares.

Tabela 5.1: Atitude dos/as professores/as em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo			
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso	Participante
Atitude dos/as professores/as em relação ao/à agressor/a	Refletir com a turma sobre o que são “coisas de menina”	“Eu se calhar começaria por abordar, com todos os miúdos, todos os alunos, o que é que são coisas de menina, para começar, e o que é que são coisas de menino e porque não uns poderem brincar com as coisas uns dos outros”	A
		“Pô-los um bocadinho a pensar, o que é que são coisas de menina e, sejam ou não sejam, porque é que não se pode brincar com elas”	A
		“Mostrar que não há qualquer problema em brincar com coisas de menina, mas também mostrar aos outros que é importante acolher as diferenças.”	E
		“A ideia de poder questionar sobre o que é de menino ou de menina e sobre o conjunto de brinquedos que qualquer um pode em qualquer momento divertir-se, fantasiando, usando, fazendo de conta... Portanto, parece-me que era uma questão importante.”	F
	Refletir sobre a violência	“E eu acrescentaria, além de se calhar começar dessa forma, depois iria perguntar porque é que eles ficaram tão chateados/zangados que lhes apeteceu bater no colega.”	D
		“Se calhar colocar algumas questões para os fazer refletir na atitude, porque aqui houve violência, não é? Violência física.”	D
		“... o gozo e o baterem noutro, precisam de ser trabalhadas de facto, porque	F

		têm um nível de agressividade e de desrespeito pelos outros que é muito significativo.”	
		“... distingo claro, pela gravidade que é bater, mas gozar também é aqui importante explorar e se calhar até mais, num contexto destes. Parece-me até, se calhar, que poderá acontecer de uma maneira mais subtil e que seria importante de ter atenção.”	F
		“Acho que aqui há um comportamento desviante dos colegas, que batem e gozam.”	F
		“Porque começam a pressionar, de certa forma, por ser diferente e tínhamos de tratar a sério destas questões. Não é só pela rama.”	D
	Conversar com a turma e/ou com os/as agressores/as	“... não sei se se vai lá só com palavrinhas mansas, só em relação à turma, em grande grupo.”	C
		“... é se calhar colocar os miúdos a pensar ao contrário.”	A
		“... mas ter uma conversa com ele e bastou coloca-lo a pensar ao contrário.”	A
		“Às vezes também depende um bocadinho de como se coloca os miúdos e não só, adultos como já foi referido, a pensar, a ponderar, colocar em perspectiva.”	A
		“Também percebo que se calhar não é só com falinhas mansas, se calhar não é só um discurso moralizador... Mas podemos trabalhar, julgo eu.”	F
		“É que, tudo bem, podemos falar com a Mariana, em particular, e ajuda-la	D

		realmente a superar tudo isto. Por outro lado, acho que isto tem de ser trabalhado na turma.”	
		“Porque começam a pressionar, de certa forma, por ser diferente e tínhamos de tratar a sério destas questões. Não é só pela rama.”	D
		“Conversei... Fizemos várias sessões. Nesse ano a formação cívica foi relacionada com essa temática ou quase só relacionada com essa temática.”	D
		“Eu acho que nestes casos passa um bocado, se for uma coisa simples, no início, é uma questão educacional. Vamos ter de trabalhar a turma, vamos ter de trabalhar todos, não é? Todos diferentes, todos iguais. Toda esta situação que tem de ser trabalhada. Se o caso começa a ter proporções, tal como aqui a colega contou o caso dela, realmente graves, é uma questão de comunidade. Intervir todos, pais, os educadores, psicólogos da escola, tudo o que for necessário para intervir e não permitir que estes casos tomem proporções desagradáveis e conflituosas.”	E
		“... eles ajudar-nos-ão a tentar desconstruir a mentalidade dos outros. Temos que nos apoiar nisso.” (referindo-se aos alunos que fazem distinção entre transgenerismo e orientação sexual)	E
	Falar e dar formação aos encarregados/as	“Porque não também conversar com os pais?”	D
		“E então tivemos também a presença dos outros técnicos da escola, da psicóloga	D

	de educação	e fez-se mesmo uma formação, digamos assim, de duas ou três sessões com os pais.”	
		“Eu acho que nestes casos passa um bocado, se for uma coisa simples, no início, é uma questão educacional. Vamos ter de trabalhar a turma, vamos ter de trabalhar todos, não é? Todos diferentes, todos iguais. Toda esta situação que tem de ser trabalhada. Se o caso começa a ter proporções, tal como aqui a colega contou o caso dela, realmente graves, é uma questão de comunidade. Intervir todos, pais, os educadores, psicólogos da escola, tudo o que for necessário para intervir e não permitir que estes casos tomem proporções desagradáveis e conflituosas.”	E
		“Portanto, por isso é que eu dizia que o primeiro nível de atuação tem que ser sempre com os miúdos e com as famílias. Implicar as famílias nisto, porque os valores, a maior parte dos valores que os miúdos têm, já os trazem de casa, não é?”	C
	Falar com outros/as técnicos/as	“Eu acho que nestes casos passa um bocado, se for uma coisa simples, no início, é uma questão educacional. Vamos ter de trabalhar a turma, vamos ter de trabalhar todos, não é? Todos diferentes, todos iguais. Toda esta situação que tem de ser trabalhada. Se o caso começa a ter proporções, tal como aqui a colega contou o caso dela, realmente graves, é uma questão de comunidade. Intervir todos, pais, os educadores, psicólogos da escola, tudo o que for	E

		necessário para intervir e não permitir que estes casos tomem proporções desagradáveis e conflituosas.”	
	Falar com o/a aluno/a	“É que, tudo bem, podemos falar com a Mariana, em particular, e ajuda-la realmente a superar tudo isto. Por outro lado, acho que isto tem de ser trabalhado na turma.”	D
	Envolver a comunidade escolar	“Eu acho que nestes casos passa um bocado, se for uma coisa simples, no início, é uma questão educacional. Vamos ter de trabalhar a turma, vamos ter de trabalhar todos, não é? Todos diferentes, todos iguais. Toda esta situação que tem de ser trabalhada. Se o caso começa a ter proporções, tal como aqui a colega contou o caso dela, realmente graves, é uma questão de comunidade. Intervir todos, pais, os educadores, psicólogos da escola, tudo o que for necessário para intervir e não permitir que estes casos tomem proporções desagradáveis e conflituosas.”	E
		“Falei com a coordenadora da escola e tentamos solucionar o problema dessa forma. Também chamando os pais para falarem com eles. Depois fizemos uma formação.”	D
		“A escola pode fazer coisas, pode e deve, para fazer... Podemos prevenir.”	F

O grupo de discussão tinha, também, como objetivo a recolha de informação sobre as atitudes dos/as professores/as perante situações relacionadas com o transgenerismo. Observando a tabela 5.1 referente à subcategoria “Atitude dos/as professores/as em relação ao/à agressor/a” , identificamos que o nível de atuação dos/as professores/as presentes seria maior em relação aos agressores, sendo que a estratégia principal referida, seria a de educar os/as alunos/as, usando, assim, a educação como forma de esclarecimento (“Eu se calhar começaria por abordar, com todos os miúdos, todos os alunos, o que é que são coisas de menina, para começar, e o que é que são coisas de menino e porque não uns poderem brincar com as coisas uns dos outros” – participante A), promovendo, desta forma, a aceitação das diferenças (“Mostrar que não há qualquer problema em brincar com coisas de menina, mas também mostrar aos outros que é importante acolher as diferenças.” – participante E) e combatendo a discriminação e a violência; (“Se calhar colocar algumas questões para os fazer refletir na atitude, porque aqui houve violência, não é? Violência física.” – participante D; “... o gozo e o baterem noutro, precisam de ser trabalhadas de facto, porque têm um nível de agressividade e de desrespeito pelos outros que é muito significativo.” – participante F); trabalhar com os/as encarregados/as de educação, pois é importante que estes/as ajam no mesmo sentido que a escola (“Porque não também conversar com os pais?”; “E então tivemos também a presença dos outros técnicos da escola, da psicóloga e fez-se mesmo uma formação, digamos assim, de duas ou três sessões com os pais.” – participante D). Nos casos mais graves, os/as participantes concordaram que esta se torna uma questão de comunidade, em que todos/as devem ser envolvidos e trabalhar em conjunto (“Eu acho que nestes casos passa um bocado, se for uma coisa simples, no início, é uma questão educacional. Vamos ter de trabalhar a turma, vamos ter de trabalhar todos, não é? Todos diferentes, todos iguais. Toda esta situação que tem de ser trabalhada. Se o caso começa a ter proporções, tal como aqui a colega contou o caso dela, realmente graves, é uma questão de comunidade. Intervir todos, pais, os educadores, psicólogos

da escola, tudo o que for necessário para intervir e não permitir que estes casos tomem proporções desagradáveis e conflituosas.” – participante E).

Foi referido, também, que as escolas e toda a comunidade escolar devem ter uma atitude preventiva, em relação a estas situações, de forma a evitar que comportamentos discriminatórios aconteçam (“A escola pode fazer coisas, pode e deve, para fazer... Podemos prevenir.” – participante F).

A tabela 6 servirá para analisar a categoria “Atitudes dos/as professores/as para ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género”, tendo sido em conta a terceira situação apresentada durante o *Focus Group*.

Tabela 6: Atitudes dos/as professores/as para ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género	
Discurso	Participante
“Eu acho que chamaria os pais. Esta é uma conversa que tem de se fazer em primeiro lugar em família, parece-me.”	C
“Chamar a psicóloga a essa reunião talvez... Eu não me sentia preparada para tratar...”	A
“Eu acho que primeiro falava com o aluno a perguntar se ele tinha a certeza mesmo.”	B
“Portanto tinha de se ter uma conversa com o aluno primeiro e depois mediante essas conversas, falar com a psicóloga...”	B
“Se calhar ter uma conversa com ele e sente-se diferente porquê, explorar um bocadinho...”	A
“...teria que pedir ajuda externa.”	A
“E primeiro perguntava-lhe, obviamente, se ele tinha já comentado isto com alguém e se tivesse falado com os pais, aí o caminho poderia ser outro.”	D
“Eu certamente não iria ter resposta nenhuma, queria ajudá-lo, então eu própria ia pedir ajuda, sem precisar identificar a criança. Eu podia pedir ajuda à psicóloga da escola...”	D
“Apesar de serem profissionais e há um sigilo que é natural e normal, mas não me parecia muito bem estar assim a expor a criança.”	D
“Quanto à criança, devemos preservar um bocadinho a privacidade e o que é que ela quer. E pronto, aos poucos ir ajudando.”	D
“Numa primeira fase, eu acho que ia explorar um bocadinho mais, sobre o que é que ele quer dizer com isto. Perceber se ele tem termos de comparação corretos. Modelos corretos. Até para perceber onde é que eu posso interferir. Porque nesse caso então teria de começar com estes apoios todos. Aos encarregados de educação, aos psicólogos e procurar alguém que me ajudasse a	E

apoiá-lo.”	
“Portanto, eu primeiro tentaria perceber se ele tem os modelos corretos de menino e menina, do que é ser rapaz ou rapariga.”	E
“Tentaria depois perceber, com os pais, qual o contexto familiar, o que é que se está a passar ali por trás e o que é que envolve.”	E
“... compreender melhor qual é a dificuldade, o que é que sente que é um problema, por que é que sente medo, por que é que decidiu falar comigo, se eu fosse o diretor de turma, e se tinha falado com mais pessoas, se era uma coisa que me estava a dizer a mim, mas que já tinha dito... Enfim, que era conhecida, se não era...”	F
“Parecia-me importante também preservar esta relação de proximidade e confiança.”	F
“... com tempo e moderação se calhar precisava de eventualmente alargar o conjunto de pessoas para resolver o problema, depois de ele ser mais identificado e se perceber melhor por que é que havia este medo, este receio, este mau estar do Mário com doze anos.”	F

Relativamente à atitude dos/as professores/as para ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género (terceira categoria), a falta de preparação destes/as, faria com que procurassem ajuda, sendo o/a psicólogo/a escolar a primeira pessoa a quem iriam recorrer, pois mesmo que não os/as conseguisse ajudar, seria quem melhor os/as poderia aconselhar e encaminhar (“Chamar a psicóloga a essa reunião talvez... Eu não me sentia preparada para tratar...” – participante A; “Portanto tinha de se ter uma conversa com o aluno primeiro e depois mediante essas conversas, falar com a psicóloga...” – participante B; “...teria que pedir ajuda externa.” – participante A; “Eu certamente não iria ter resposta nenhuma, queria ajuda-lo, então eu própria ia pedir ajuda, sem precisar identificar a criança. Eu podia pedir ajuda à psicóloga da escola...” – participante D). Porém, esta não seria a primeira atitude dos/as professores/as presentes. A primeira atitude, segundo a maioria dos/as participantes, seria a de falar com o/a aluno/a, para explorar melhor a situação, tentar perceber o que realmente se passava com o/a aluno/a e para perceber quem mais saberia o que este sentia (“Eu acho que primeiro falava com o aluno a perguntar se ele tinha a certeza mesmo.” – participante B; “Se calhar ter uma conversa com ele e sente-se diferente porquê, explorar um bocadinho...” – participante A; “E primeiro perguntava-lhe, obviamente, se ele tinha já comentado isto com alguém e se tivesse falado com os pais, aí o caminho poderia ser outro.” – participante D). Apenas um participante referiu que a sua primeira atitude seria a de falar com os pais do/a aluno, por esta ser uma questão familiar (“Eu acho que chamaria os pais. Esta é uma conversa que tem de se fazer em primeiro lugar em família, parece-me.”), mas os/as restantes discordaram com esta atitude, pois consideravam que poderiam trair a confiança do aluno desta forma, tal como foi referido durante a descrição do *Focus Group*. Os/as participantes referiram também que era importante proteger a privacidade da criança, antes de tomar qualquer atitude (“Apesar de serem profissionais e há um sigilo que é natural e normal, mas não me parecia muito bem estar assim a expor a criança.”; “Quanto à

criança, devemos preservar um bocadinho a privacidade e o que é que ela quer. E pronto, aos poucos ir ajudando.” – participante D) e manter a relação de proximidade entre o/a aluno/a e o/a professor/a (“Parecia-me importante também preservar esta relação de proximidade e confiança.” – participante F).

A situação colocada pela orientadora do projeto, fez surgir a necessidade da criação da categoria “Atitudes dos/as professores/as em situações relacionadas com a disforia de género”, que será analisada na tabela 7.

Tabela 7: Atitudes dos/as professores/as em situações relacionadas com a disforia de género	
Discurso	Participante
“... era preciso esclarecer...”	D
“O processo todo de transformação e explicar-lhes como é.”	D
“Pegando na parte científica.”	A
“... havia sempre a caixinha das perguntas anónimas e pronto, e podia funcionar...”	D
“... sendo anónimo, não ficam tão inibidos de dizer aquilo que pensam e essa partilha da caixinha das perguntas, se calhar parecia-me útil e a par do professor explicar tudo o resto.”	D
“Mas neste caso de já estar a tomar medicação para mudar de sexo, para alunos de quinto e sexto ano, tinha de ser muito bem explicado, contextualizado, o processo todo, não é?”	B
“... se calhar aí fazia todo o sentido chamar um médico.”	D
“... fazia mais sentido chamarmos uma pessoa que mudou de género.”	C

No caso mais específico da disforia de género (quarta categoria), quando questionados/as sobre o que fariam, no caso de haver um/a adolescente em processo de mudança de sexo, na escola onde estão a lecionar, e caso surgissem questões nas turmas de segundo ciclo, mais uma vez a estratégia principal seria a de educar e esclarecer os/as alunos/as sobre esta questão (“... era preciso esclarecer...”; “O processo todo de transformação e explicá-lhes como é.” – participante D; “Pegando na parte científica.” – participante A; “Mas neste caso de já estar a tomar medicação para mudar de sexo, para alunos de quinto e sexto ano, tinha de ser muito bem explicado, contextualizado, o processo todo, não é? – participante B), de forma a colmatar as suas dúvidas e curiosidade e, também, a mostrar todas as dificuldades que processo apresenta para a pessoa envolvida. A “caixa de perguntas” foi referida como uma atividade importante, para que os/as alunos/as pudessem colocar questões anónimas (“... sendo anónimo, não ficam tão inibidos de dizer aquilo que pensam e essa partilha da caixinha das perguntas, se calhar parecia-me útil e a par do professor explicar tudo o resto.” – participante D). Nesta situação, a falta de recursos e conhecimentos, mais uma vez, poderia ser resolvida com ajuda externa, como de um/a médico/a para explicar o processo clínico envolvido (“... se calhar aí fazia todo o sentido chamar um médico.” – participante D) e o testemunho de um/a transexual, para explicar como todo este processo é vivenciado (“... fazia mais sentido chamarmos uma pessoa que mudou de género.” – participante C). É de salientar que nenhum/a dos/as participantes referiu que poderia contactar instituições/ONG que trabalhem este tipo de situação, como é o caso da Rede Ex aequo – Associação de Jovens LGBTI e Apoiantes, da ILGA Portugal - Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero e da JANO – Associação de Apoio a Pessoas com Disforia de Género.

4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *WORLD CAFÉ*

4.2.1. Descrição do *World Café*

No início do *World Café* foi explicado aos/às alunos/as, da turma de Educação Básica que participou neste estudo, quais os objetivos e regras daquela intervenção. De seguida, os/as alunos/as distribuíram-se pelas mesas, com um número de alunos/as equilibrado, sendo formados seis grupos.

Durante a primeira ronda de discussão, os grupos leram a situação que se encontrava na mesa e os vários elementos foram discutindo a mesma, usando o *talking object* e falando apenas a pessoa que o segurava. Os restantes elementos ouviam e usavam folhas brancas, onde podiam anotar as suas ideias. Quando organizaram as respostas às questões, colocadas em cada situação, cada grupo escreveu-as numa folha verde, para que não se fizesse confusão com as folhas onde cada elemento podia escrever as suas ideias. Após 30 minutos, a ronda foi finalizada e a turma misturou-se, formando novos grupos e deixando as folhas usadas na mesa, sendo dado início à segunda ronda de discussão.

Na segunda ronda, os grupos começaram por ler a situação que encontraram na mesa e a resposta do grupo anterior e depois começaram a trocar ideias, seguindo o mesmo método da primeira ronda. A duração da segunda ronda foi também 30 minutos, sendo depois realizada uma discussão geral, em que participaram todos/as os/as alunos/as, a professora da turma e a investigadora deste projeto.

Durante a discussão geral, foram apresentadas à turma todas as situações, visto que cada aluno/a só participou na discussão de duas situações, das quatro apresentadas, tal como foi descrito no capítulo três, durante a planificação desta intervenção.

Os/as alunos/as mostraram-se bastante participativos/as e motivados/as, tendo sido possível a recolha de bastantes dados, tanto nas rondas de discussão, como na discussão geral.

4.2.2. Análise de conteúdo para avaliação do cumprimento dos objetivos do *World Café*

Foram estabelecidas as seguintes categorias e subcategorias para análise de conteúdo:

- Dificuldade dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo
 - Relacionadas com os/as professores/as;
 - Relacionadas com os/as alunos/as;
 - Relacionadas com o contexto familiar e encarregados/as de educação;
 - Relacionadas com os papéis e estereótipos de género;
- Atitudes dos/as alunos da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo;
 - Atitude dos/as professores/as em relação à vítima;
 - Atitude dos/as professores/as em relação aos/às agressores/as
- Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género;
- Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género.

Será dado início à análise através da categoria “Dificuldade dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo” e das suas subcategorias, cujos dados se encontram nas tabelas 8, 8.1, 8.2 e 8.3, e que responde ao objetivo de identificar as dificuldades que os/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo.

Tabela 8: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso dos participantes
Relacionadas com os/as professores	Saber como reagir e ajudar	“Saber como reagir perante a situação já que mudar mentalidades não é uma tarefa fácil.”
		“Não saber o tipo de ajuda mais adequada à situação.”
		“Saber o que fazer e o que é melhor para a aluna (não ceder a pressões sociais).”
		“Podem ter dificuldades em contornar situações tão simples como a melhor forma de se dirigirem ao aluno: utilizando o feminino ou masculino?”
		“E o professor tem três perspectivas. Tem a turma, tem a criança e a família. E a sociedade, se englobarmos tudo no mesmo. Quer dizer, três visões, três perspectivas diferentes e, pelo menos aquilo com que eu me debato, é a quem dar prioridade? Eu, se calhar, daria à criança, porque nunca ninguém repara no que a criança quer ou deixa de querer. Normalmente, o que é que nós fazemos? Há um problema, chamamos os pais, falamos com os pais e os pais que resolvam.”
		“Mas quando nós queremos dar voz à criança e a criança, pegando no caso específico do filme, a criança se sente um rapaz e vive completamente bem com isso. Quer dizer, nós queremos dar voz à criança e queremos apoia-la sendo imparciais. Ao mesmo tempo também entendemos a visão mais da mãe, digamos assim, quer dizer, mas o que é que nós vamos fazer? Nós não somos um educador ao ponto de dizer :“Ok, tu estás a agir corretamente. Estou aqui para o que precisares”. Mas depois, por outro lado, temos a mãe. Nós não podemos muito ir contra a opinião deles ou será que podemos? Esta parte faz-me confusão.”

		<p>“Nós, acho eu, que poderíamos pegar num exemplo concreto das etnias ou qualquer coisa assim do género, que eles já estão mais dentro do assunto e tentar estabelecer a comparação, de que apesar de uma pessoa ser de uma etnia diferente da minha, não deixa de ser uma pessoa e não é anormal por isso. E depois tentar estabelecer alguma comparação com este caso. Ou seja, apesar da pessoa, ou mesmo o facto de eu gostar de bonecas e a minha colega gostar de bolas ou seja lá do que for, são gostos, são características da pessoa. A pessoa é única, individual, mas não deixa de ser uma pessoa. Agora não sei até que ponto essas questões na prática irão chegar até eles, porque em teoria, pronto, mexe com eles, mas na prática poderá não ser suficiente.”</p>
		<p>“Nós também falamos um bocadinho disso, no sentido de conseguir falar no assunto com a turma, mas sem direccionar para aquele aluno em específico, porque senão só se ia estar a sentir mais constrangido.”</p>
		<p>“E devia começar logo desde o pré-escolar, eu acho que eles adoram histórias. Porque não? A questão é que nós não nos lembramos destas coisas, é preciso contactar para agirmos.”</p>
		<p>“Encontrar uma solução para o problema no sentido de criar mudanças, novos valores e união na turma.”</p>
		<p>“Eu acho que é difícil porque, às vezes não é por querer, mas não tentarmos fazer da situação um problema. Eu acho que isso é que é difícil. Porque as crianças gozam e assim, se souberem de um caso desses. E o professor tem de reagir naturalmente e saber dar a volta à situação, mas sem fazer dessa situação um problema.”</p>

	Necessidade de formação e preparação	“Os professores terão de contactar com uma nova realidade para a qual podem não estar preparados.”
		“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”
		“A professora deverá estudar sobre o assunto, no sentido de poder consciencializar a turma sobre o assunto, para perceberem que ser diferente é ser normal.”
		“Tudo depende do professor, tudo depende da formação que ele teve e tudo depende dos seus ideais também, daquilo que ele ache.”
	Enquadrar a situação na normalidade da diversidade	“Eu acho que é difícil porque, às vezes não é por querer, mas não tentamos fazer da situação um problema. Eu acho que isso é que é difícil. Porque as crianças gozam e assim, se souberem de um caso desses. E o professor tem de reagir naturalmente e saber dar a volta à situação, mas sem fazer dessa situação um problema.”
		“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”
	Preconceitos dos/as professores/as	“Mas o problema é se essa situação para a professora também é um problema, não é?”
“Sabemos perfeitamente que há professores que são completamente diferentes e que uns se calhar serviam como mediadores, iriam ter um bom desempenho, a fazer uma mediação entre a		

		<p>peessoa que está a ser agredida e a turma. E sabemos perfeitamente que outros vão desvalorizar, porque se calhar a opinião deles também é igual às pessoas que discriminam. Nunca podemos dizer que o papel do professor tem de ser sempre o mesmo, porque nunca vai ser.”</p>
		<p>“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”</p>
		<p>“Tudo depende do professor, tudo depende da formação que ele teve e tudo depende dos seus ideias também, daquilo que ele ache.”</p>

As dificuldades demonstradas pelos/as alunos/as quer através dos dados recolhidos durante as rondas de discussão, quer através da discussão geral feita no final das mesmas, estão relacionadas com os/as próprios professores, alunos/as, com o contexto familiar e encarregados/as de educação e com os papéis e estereótipos de género.

Analisando a tabela 8, podemos observar que as dificuldades relacionadas com o papel do/a professor/a são relativas a vários fatores, sendo um deles o facto de não saberem qual será a melhor forma de reagir e ajudar perante estas situações, visto não saberem a forma mais adequada de o fazer, de forma a encontrar uma solução (“Não saber o tipo de ajuda mais adequada à situação.”; “Encontrar uma solução para o problema no sentido de criar mudanças, novos valores e união na turma.”), pois perante estas situações este grupo de alunos/as sentem que é necessário mudar mentalidades e que este não é um objetivo fácil de atingir (“Saber como reagir perante a situação já que mudar mentalidades não é uma tarefa fácil.”).

Outra dificuldade referida pelos/as alunos/as, prende-se com o facto de o/a professor/a ter de olhar para a situação tendo em conta diferentes perspectivas (“E o professor tem três perspectivas. Tem a turma, tem a criança e a família. E a sociedade, se englobarmos tudo no mesmo. Quer dizer, três visões, três perspectivas diferentes e, pelo menos aquilo com que eu me debato, é a quem dar prioridade? Eu, se calhar, daria à criança, porque nunca ninguém repara no que a criança quer ou deixa de querer. Normalmente, o que é que nós fazemos? Há um problema, chamamos os pais, falamos com os pais e os pais que resolvam.”), visto que têm de ter em conta o/a aluno/a que está a viver a situação, os/as alunos/as que discriminam, e até podem exercer violência física e psicológica, e, ainda, as famílias. Neste sentido, os/as participantes sentem dificuldade em decidir a quem dar prioridade e referiram que mesmo que quisessem dar prioridade à criança, ouvindo-a e apoiando-a, sentiam que os pais e mães poderiam ser um entrave, o que os/as fazia sentir-se incapazes, por não poderem ir contra aquilo que estes/as decidirem (“Mas quando nós queremos dar voz à criança e a criança, pegando

no caso específico do filme, a criança se sente um rapaz e vive completamente bem com isso. Quer dizer, nós queremos dar voz à criança e queremos apoiá-la sendo imparciais. Ao mesmo tempo também entendemos a visão mais da mãe, digamos assim, quer dizer, mas o que é que nós vamos fazer? Nós não somos um educador ao ponto de dizer :“Ok, tu estás a agir corretamente. Estou aqui para o que precisares”. Mas depois, por outro lado, temos a mãe. Nós não podemos muito ir contra a opinião deles ou será que podemos? Esta parte faz-me confusão.”).

Os/as alunos/as referiram também, que o facto de falarem sobre este tema, porque existe um caso na turma, poderá tornar a situação mais difícil para a criança envolvida, pois este/a poderá sentir-se constrangido/a, pensando que deveriam encontrar uma forma de falar sobre o tema, mas não o direcionando para aquele/a aluno/a em específico (“Nós também falamos um bocadinho disso, no sentido de conseguir falar no assunto com a turma, mas sem direcionar para aquele aluno em específico, porque se não só se ia estar a sentir mais constrangido.”). Uma das soluções que apresentaram, seria o tema ser abordado antes dos casos de discriminação acontecerem e desde o pré-escolar, através de histórias, por exemplo. Porém, no ponto de vista destes alunos/as, muitas vezes os/as professores/as não pensam em abordar este tema, até terem contacto com as situações (“E devia começar logo desde o pré-escolar, eu acho que eles adoram histórias. Porque não? A questão é que nós não nos lembramos destas coisas, é preciso contactar para agirmos.”).

Durante a discussão geral, e por esta intervenção ter sido realizada durante uma aula da unidade curricular “Sexualidade e Qualidade de Vida”, a docente da turma e orientadora deste projeto, aconselhou os/as alunos/as e fomentou a reflexão sobre o referido, tendo-se chegado à conclusão que é fundamental haver um trabalho feito com os/as alunos/as antes dos casos de discriminação aparecerem, pois desta forma os/as professores/as estarão muito mais confortáveis para agir, não sobredimensionando, nem patologizando as situações, antes enquadrando as mesmas na normalidade da diversidade,

sendo que esta foi uma das dificuldades mencionadas pelos/as alunos/as (“Eu acho que é difícil porque, às vezes não é por querer, mas não tentarmos fazer da situação um problema. Eu acho que isso é que é difícil. Porque as crianças gozam e assim, se souberem de um caso desses. E o professor tem de reagir naturalmente e saber dar a volta à situação, mas sem fazer dessa situação um problema.”).

Tal como no *Focus Group* realizado em novembro, uma das dificuldades referidas foi a necessidade de formação dos/as professores/as, pois estas situações podem representar uma nova realidade, que não estão preparados/as para enfrentar e agir (“Os professores terão de contactar com uma nova realidade para a qual podem não estar preparados.”). Sendo por isso necessário que os/as professores/as estudem este tema de forma a estarem melhor preparados/as e, assim, se sentirem mais confortáveis para abordar o tema com a turma (“A professora deverá estudar sobre o assunto, no sentido de poder consciencializar a turma sobre o assunto, para perceberem que ser diferente é ser normal.”).

Os/as participantes, neste *World Café*, referiram ainda que os/as professores/as mais antigos poderiam “fugir” de abordar estas questões, por não se sentirem preparados/as, mas que os/as professores/as em formação já deveriam ser capazes de lidar com estas situações de forma natural (“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”). No entanto, alguns alunos/as discordaram, pois consideram que a reação perante estas situações depende da formação e, também, dos ideais de cada pessoa, neste caso professor/a (“Tudo depende do professor, tudo depende da formação que ele teve e tudo depende dos seus ideais também, daquilo que ele ache.”). Esta ideia, leva-nos mais uma vez ao facto de os/as próprios/as professores/as não serem isentos/as de preconceitos (“Mas o problema é se essa situação para a professora também é um problema, não é?”), o que, na opinião dos/as participantes, pode levar a que desvalorizem a situação, por

compreenderem a posição dos/as agressores/as (“Sabemos perfeitamente que há professores que são completamente diferentes e que uns se calhar serviam como mediadores, iriam ter um bom desempenho, a fazer uma mediação entre a pessoa que está a ser agredida e a turma. E sabemos perfeitamente que outros vão desvalorizar, porque se calhar a opinião deles também é igual às pessoas que discriminam. Nunca podemos dizer que o papel do professor tem de ser sempre o mesmo, porque nunca vai ser.”).

Tabela 8.1: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso dos participantes
Relacionadas com os/as alunos/as	Faixa etária dos/as alunos/as	“Eu acho que seria a professora fazer os amigos ou os colegas de turma perceberem o que é que sente a Laure, porque nem nós, os adultos, se calhar os pais, conseguem compreender, quanto mais as crianças, que ainda não têm se quer os seus gostos muito definidos e a personalidade definida, compreender uma coisa que é tão estranha para eles. Não percebem.”
	Discriminação internalizada	“Até a pessoa que se sente diferente ou a pessoa que quer mudar de sexo ou mesmo este menino que brincava com brinquedos de menina, a primeira coisa que ele disse logo foi que brincava com brinquedos de menina, não disse com uma barbie, ou seja, até ele que sabe que faz uma coisa diferente dos outros, apesar de ser ele que faz isso, também sabe que aquilo é de menina, que não é para ele, ou seja, muitas vezes até eles acham que estão mal, por ter aquelas atitudes.”
		“Pois, até porque no filme, ela não queria dizer aos pais que dizia aos amigos que tinha outro nome. Ela também tinha as suas dúvidas, se aquilo que sentia estava certo ou errado.”
Ajudar alunos/as com sentimentos de dúvidas em relação à sua identidade de		“A mim apareceram-me essas duas situações... jogar futebol e ser maria-rapaz, mas também me apareceu a do filme, de ela própria dizer que é um rapaz e ai acho que as coisas já são um bocadinho mais diferentes do que querer brincar com carrinhos e com

	gênero	<p>bonecas. Acho que é um bocadinho mais difícil de lidar, principalmente na pergunta do que o professor fazer. Senti muita dificuldade a responder, porque acho que é complicado, principalmente, porque no filme também vimos que os pais impunham um bocado que fosse menina. E ir contra os pais também é complicado.”</p>
		<p>“Mas quando nós queremos dar voz à criança e a criança, pegando no caso específico do filme, a criança se sente um rapaz e vive completamente bem com isso. Quer dizer, nós queremos dar voz à criança e queremos apoia-la sendo imparciais. Ao mesmo tempo também entendemos a visão mais da mãe, digamos assim, quer dizer, mas o que é que nós vamos fazer? Nós não somos um educador ao ponto de dizer :“Ok, tu estás a agir corretamente. Estou aqui para o que precisares”. Mas depois, por outro lado, temos a mãe. Nós não podemos muito ir contra a opinião deles ou será que podemos? Esta parte faz-me confusão.”</p>
		<p>“Podem ter dificuldades em contornar situações tão simples como a melhor forma de se dirigirem ao aluno: utilizando o feminino ou masculino?”</p>

Na tabela 8.1 podemos encontrar as dificuldades relacionadas com os/as alunos/as, sendo que as principais dificuldades identificadas foram a sua faixa etária, visto que os/as participantes consideraram que, alunos/as do segundo ciclo do ensino básico, seriam ainda imaturos/as para compreenderem algumas situações, principalmente aquelas relacionadas com alunos/as com sentimentos de dúvida em relação à sua identidade de género (“Eu acho que seria a professora fazer os amigos ou os colegas de turma perceberem o que é que sente a Laure, porque nem nós, os adultos, se calhar os pais, conseguem compreender, quanto mais as crianças, que ainda não têm se quer os seus gostos muito definidos e a personalidade definida, compreender uma coisa que é tão estranha para eles. Não percebem.”); os/as alunos/as transgénero que sentem que estão a fazer algo de errado (discriminação internalizada) (“Até a pessoa que se sente diferente ou a pessoa que quer mudar de sexo ou mesmo este menino que brincava com brinquedos de menina, a primeira coisa que ele disse logo foi que brincava com brinquedos de menina, não disse com uma barbie, ou seja, até ele que sabe que faz uma coisa diferente dos outros, apesar de ser ele que faz isso, também sabe que aquilo é de menina, que não é para ele, ou seja, muitas vezes até eles acham que estão mal, por ter aquelas atitudes.”); e como ajudar alunos/as com sentimentos de dúvida em relação à sua identidade de género.

Em relação à última dificuldade identificada, os/as participantes referiram que os/as professores/as poderão nem saber como se dirigir ao/à aluno/a, se no feminino ou masculino (“Podem ter dificuldades em contornar situações tão simples como a melhor forma de se dirigirem ao aluno: utilizando o feminino ou masculino?”) e, como já foi referido anteriormente, que os/as encarregados/as de educação podem ser uma barreira limitativa na atuação do/a professor/a (“Mas quando nós queremos dar voz à criança e a criança, pegando no caso específico do filme, a criança se sente um rapaz e vive completamente bem com isso. Quer dizer, nós queremos dar voz à criança e queremos apoiá-la sendo imparciais. Ao mesmo tempo também entendemos a visão mais da mãe, digamos assim, quer dizer, mas o que é que nós vamos

fazer? Nós não somos um educador ao ponto de dizer :“Ok, tu estás a agir corretamente. Estou aqui para o que precisares”. Mas depois, por outro lado, temos a mãe. Nós não podemos muito ir contra a opinião deles ou será que podemos? Esta parte faz-me confusão.”).

As situações de alunos/as que tenham dúvidas em relação à sua identidade de género foram consideradas mais difíceis do que outras situações também relacionadas com o transgenerismo (“A mim apareceram-me essas duas situações... jogar futebol e ser maria-rapaz, mas também me apareceu a do filme, de ela própria dizer que é um rapaz e ai acho que as coisas já são um bocadinho mais diferentes do que querer brincar com carrinhos e com bonecas. Acho que é um bocadinho mais difícil de lidar, principalmente na pergunta do que o professor fazer. Senti muita dificuldade a responder, porque acho que é complicado, principalmente, porque no filme também vimos que os pais impunham um bocado que fosse menina. E ir contra os pais também é complicado.”).

Tabela 8.2: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo	
Subcategoria	Discurso
Relacionadas com o contexto familiar e encarregados/as de educação	“O contexto familiar é uma grande dificuldade.”
	“O que aprendem em casa; estereótipos familiares; contexto.”
	“O ambiente familiar é uma grande dificuldade.”
	“Se veem o pai com o carro vão associar o carro aos meninos e cozinha às meninas. Muitas vezes o trabalho do professor está condicionado por isto.”
	“O contexto e o estereótipo familiar (se em casa existe essa diferença é normal que levem isso para a escola).”
	“O professor terá ainda um papel importante no que respeita a conciliar a vontade da Laure e a vontade dos seus pais.”
	“O professor deve tentar desmistificar as concepções dos pais, pois só se os dois trabalharem em conjunto poderão ajudar a Laure.”
	“Mas os pais acabam por influenciar as atitudes das crianças, porque, por exemplo, os pais dos outros miúdos se calhar tinham esses estereótipos, os meninos só brincam com carros e as meninas brincam com bonecas (...). O outro menino, que não tinha nada a ver com isso, brincava com as meninas, os outros porque ouviram isso em casa, se calhar julgavam-no, por ele estar no meio das meninas.”
	“A mim apareceram-me essas duas situações... jogar futebol e ser maria-rapaz, mas também me apareceu a do filme, de ela própria dizer que é um rapaz e ai acho que as coisas já são um bocadinho mais diferentes do que querer brincar com carrinhos e com bonecas. Acho que é um bocadinho mais difícil de lidar, principalmente na

	<p>pergunta do que o professor fazer. Senti muita dificuldade a responder, porque acho que é complicado, principalmente, porque no filme também vimos que os pais impunham um bocado que fosse menina. E ir contra os pais também é complicado.”</p>
	<p>“E mesmo que o professor quisesse integrar aquela criança na turma, no caso da Laure, por exemplo, às vezes é difícil, porque os pais podem não aceitar aquilo, chegar lá e ir contra a professora ou então não aceitar, ou então a professora está a inculir uma ideia e os pais em casa contrariam, ou seja, o professor está a trabalhar para nada. Há casos assim.”</p>
	<p>“Mas quando nós queremos dar voz à criança e a criança, pegando no caso específico do filme, a criança se sente um rapaz e vive completamente bem com isso. Quer dizer, nós queremos dar voz à criança e queremos apoia-la sendo imparciais. Ao mesmo tempo também entendemos a visão mais da mãe, digamos assim, quer dizer, mas o que é que nós vamos fazer? Nós não somos um educador ao ponto de dizer :“Ok, tu estás a agir corretamente. Estou aqui para o que precisares”. Mas depois, por outro lado, temos a mãe. Nós não podemos muito ir contra a opinião deles ou será que podemos? Esta parte faz-me confusão.”</p>
	<p>“Há pais que são muito intransigentes. E eu conheço situações que são mesmo... É impossível falar com eles. A ideia deles é que prevalece e não vale a pena estar a convencer do contrário. É complicado de gerir.”</p>

Anteriormente já foram referidas algumas dificuldades relativas aos/às encarregados/as de educação. Porém, na tabela 8.2, podemos analisar a subcategoria “Relacionadas com o contexto familiar e encarregados/as de educação”, onde encontramos dados mais específicos.

Segundo os/as participantes no *World Café*, o contexto familiar pode ser uma grande dificuldade (“O contexto familiar é uma grande dificuldade.”; “O ambiente familiar é uma grande dificuldade.”), pois é neste contexto que muitas vezes são perpetuados os estereótipos de género, devido aos exemplos/modelos que os/as alunos/as observam (“Se veem o pai com o carro vão associar o carro aos meninos e cozinha às meninas. Muitas vezes o trabalho do professor está condicionado por isto.”). Para além disso, foi referido que, quando um/a professor/a tenta integrar um/a aluno/a transgénero, que esteja a sofrer discriminação, corre sempre o risco de os pais e as mães, em casa, trabalharem no sentido contrário (“E mesmo que o professor quisesse integrar aquela criança na turma, no caso da Laure, por exemplo, às vezes é difícil, porque os pais podem não aceitar aquilo, chegar lá e ir contra a professora ou então não aceitar, ou então a professora está a incutir uma ideia e os pais em casa contrariam, ou seja, o professor está a trabalhar para nada. Há casos assim.”).

Em relação a alunos/as com sentimentos de dúvida, em relação à sua identidade de género, os/as alunos/as referiram que é importante um trabalho em conjunto com os pais e mães, que o/a professor/a terá um papel importante em mediar a vontade do/a aluno/a com a vontade dos/as encarregados/as de educação (“O professor terá ainda um papel importante no que respeita a conciliar a vontade da Laure e a vontade dos seus pais.”) e, também, em ajudar os/as encarregados/as de educação a compreender a situação pela qual o/a seu/sua educando/a está a passar (“O professor deve tentar desmistificar as concepções dos pais, pois só se os dois trabalharem em conjunto poderão ajudar a Laure.”).

A atitude dos/as encarregados/as de educação foi também referida como uma dificuldade, visto que os/as participantes consideram que os/as

encarregados/as de educação por vezes não estão abertos ao diálogo, pois as suas ideias estão formadas e enraizadas (“Há pais que são muito intransigentes. E eu conheço situações que são mesmo... É impossível falar com eles. A ideia deles é que prevalece e não vale a pena estar a convencer do contrário. É complicado de gerir.”).

Mais uma vez, a professora da turma onde foi realizado este *World Café*, interveio no sentido de explicar aos/às alunos/as que, embora estas dificuldades sejam reais, o espaço escola é gerido pelos/as professores/as, logo será sempre possível trabalhar com a turma. Para além disso, foi mencionado que os/as professores/as não estão sozinhos/as e podem sempre recorrer à ajuda de outros profissionais, como os/as psicólogos/as escolares, por exemplo.

Tabela 8.3: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com o transgenerismo	
Subcategoria	Discurso
Relacionadas com os papéis e estereótipos de género	“O que aprendem em casa; estereótipos familiares; contexto.”
	“Se veem o pai com o carro vão associar o carro aos meninos e cozinha às meninas. Muitas vezes o trabalho do professor está condicionado por isto.”
	“A dificuldade seria fazer as crianças perceberem que não há brinquedos diferenciados.”
	“Eu acho que também é um bocadinho uma questão cultural. É um tema complicado, porque a sociedade faz com que seja complicado. (...) Eu acho que para as crianças, mais novas, é natural um menino querer brincar com bonecas. Nós é que vemos alguma coisa de estranho. (...) As crianças, eu acho que não veem mal nenhum nisso. Os adultos é que por ser um menino que brinca com barbies, bem se calhar quando crescer vai querer mudar de sexo (...).”
	“Mas os pais acabam por influenciar as atitudes das crianças, porque, por exemplo, os pais dos outros miúdos se calhar tinham esses estereótipos, os meninos só brincam com carros e as meninas brincam com bonecas (...). O outro menino, que não tinha nada a ver com isso, brincava com as meninas, os outros porque ouviram isso em casa, se calhar julgavam-no, por ele estar no meio das meninas.”
	“Estávamos a dizer que , estávamos a falar disso de rotular as coisas, mas a própria sociedade faz isso e continua a fazer. Mesmo nos questionários, nós ainda agora quando preenchemos o questionário, nós tivemos de por dados, feminino ou masculino, não é? Quer ser mulher, mas não quer mudar de sexo é no feminino ou masculino?”
	“Saber o que fazer e o que é melhor para a aluna (não ceder a pressões sociais).”

Na tabela 8.3, podemos observar que existem, também, dificuldades relacionadas com os estereótipos e papéis de género.

Uma das primeiras dificuldades referidas foi a de fazer as crianças perceberem que não existem brinquedos diferenciados e que todos/as podem brincar com qualquer brinquedo (“A dificuldade seria fazer as crianças perceberem que não há brinquedos diferenciados.”). Os/as participantes consideraram que este é um problema cultural, que a sociedade é que impõe esta ideia às crianças (“Eu acho que também é um bocadinho uma questão cultural. É um tema complicado, porque a sociedade faz com que seja complicado. (...) Eu acho que para as crianças, mais novas, é natural um menino querer brincar com bonecas. Nós é que vemos alguma coisa de estranho. (...) As crianças, eu acho que não veem mal nenhum nisso. Os adultos é que por ser um menino que brinca com barbies, bem se calhar quando crescer vai querer mudar de sexo (...).”).

Mais uma vez, nesta subcategoria o contexto familiar e os/as encarregados/as de educação aparecem como criadores/as de dificuldades, pois, como já foi referido, o contexto familiar pode influenciar na perpetuação dos estereótipos de género, pois são os exemplos que veem no seu ambiente familiar que, muitas vezes, fazem com que as crianças atribuam certos papéis apenas aos homens e outros apenas às mulheres (“O que aprendem em casa; estereótipos familiares; contexto.”; “Se veem o pai com o carro vão associar o carro aos meninos e cozinha às meninas. Muitas vezes o trabalho do professor está condicionado por isto.”) e o mesmo acontece em relação aos brinquedos (“Mas os pais acabam por influenciar as atitudes das crianças, porque, por exemplo, os pais dos outros miúdos se calhar tinham esses estereótipos, os meninos só brincam com carros e as meninas brincam com bonecas (...). O outro menino, que não tinha nada a ver com isso, brincava com as meninas, os outros porque ouviram isso em casa, se calhar julgavam-no, por ele estar no meio das meninas.”).

Nas tabelas que se encontram de seguida (tabela 9 e 9.1), iremos dar início à análise de uma nova categoria (“Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo”).

Tabela 9: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso
Atitude dos/as professores/as em relação à vítima	Atitude de empatia	“Se ele se sente bem a ser assim, ninguém tem nada que lhe fazer mal. Se ele não está a fazer mal a ninguém, os outros não têm de lhe bater.”
		“O apoio, por parte do professor, deve ser contínuo e estrutural, seja por parte da família que no caso do filme existia, bem como na organização do pensamento da criança em questão.”
		“O professor deve falar e explorar a sexualidade abordando os vários aspectos e não só o transgenerismo. Deve ainda tentar integrá-la ao máximo para evitar discriminações.”
		“Apoiar e reagir naturalmente.”
		“Deixá-la ser o que ela quer.”
		“Não a discriminar.”
		“Falar com a Laure, acompanhá-la, percebê-la, ajudá-la. Incentivá-la a ir a um psicólogo, visto que é uma pessoa imparcial, que não julga e apenas procura orientar/ajudar de forma a que ela se sinta melhor com ela mesma.”
		“Os professores poderão ter dois tipos de reação: o mesmo dos pais da Laure e impor que ela seja uma rapariga e aja como tal ou então podem preocupar-se com Laure ter em conta os seus sentimentos e vontades, intervindo no sentido de a ajudar a resolver os seus conflitos.”
Os professores podem adoptar três posições: rejeição; aceitação; imparcialidade; descartar responsabilidades da situação.”		

		<p>“Falar com a Laure e tentar perceber o que se passa, como ela se sente bem, o que ela quer, que tipo de dúvidas tem...”</p>
		<p>“Os professores deverão reagir naturalmente, sem fazer da situação um problema.”</p>
		<p>“Reagir com naturalidade (caso acontecesse algo é que o professor sentiria necessidade em intervir).</p>
		<p>“Ajudar a compreender que ela não tem culpa do que sente e o que sente não é errado.”</p>
		<p>“Porque um menino pode brincar com barbies, uma menina pode brincar com carros e com aviões e com outra coisa qualquer. São brincadeiras.”</p>
		<p>“Eu acho que é difícil porque, às vezes não é por querer, mas não tentamos fazer da situação um problema. Eu acho que isso é que é difícil. Porque as crianças gozam e assim, se souberem de um caso desse. E o professor tem de reagir naturalmente e saber dar a volta à situação, mas sem fazer dessa situação um problema.”</p>
		<p>“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”</p>
		<p>“A reação do professor acho que é parecida à reação dos pais. Há pais que se calhar aceitavam, como se calhar há professores que reagem naturalmente, como outros que se calhar não reagiriam tão bem.”</p>
		<p>“Aceitação e promoção de igualdade.”</p>

		<p>“Não discriminação.”</p> <p>“Independentemente da nossa opinião e da nossa visão acerca dos assuntos, nós não podemos discriminar. Temos de ser imparciais.”</p>
	Atitude de não empatia	<p>“Os professores poderão ter dois tipos de reação: o mesmo dos pais da Laure e impor que ela seja uma rapariga e aja como tal ou então podem preocupar-se com Laure ter em conta os seus sentimentos e vontades, intervindo no sentido de a ajudar a resolver os seus conflitos.”</p> <p>Os professores podem adoptar três posições: rejeição; aceitação; imparcialidade; descartar responsabilidades da situação.”</p> <p>“Principalmente nós, nesta fase, temos de lidar com estas situações de forma muito natural, porque realmente são. Agora se calhar professores mais antigos, sei lá, não tratam destas situações, provavelmente fogem até.”</p> <p>“A reação do professor acho que é parecida à reação dos pais. Há pais que se calhar aceitavam, como se calhar há professores que reagem naturalmente, como outros que se calhar não reagiriam tão bem.”</p> <p>“Sabemos perfeitamente que há professores que são completamente diferentes e que uns se calhar serviam como mediadores, iriam ter um bom desempenho, a fazer uma mediação entre a pessoa que está a ser agredida e a turma. E sabemos perfeitamente que que outros vão desvalorizar, porque se calhar a opinião deles também é igual às pessoas que discriminam. Nunca podemos dizer que o papel do professor tem de ser sempre o mesmo, porque nunca vai</p>

		ser.”
Conversar com o/a aluno/a		“Falaríamos com a aluna e tentávamos responder às seguintes questões: sentes-te bem assim?; É uma opção dos teus pais?; É uma tradição local?; Por algum motivo especial é que tens o cabelo curto?; Qual a situação económica familiar?; Há irmãos mais velhos? A Mariana usa roupa deles por necessidade?”
		“Ajudaríamos através do diálogo conosco (ou com psicólogo, em segunda instância).”
		“Falar com a Laure, acompanha-la, percebe-la, ajuda-la. Incentiva-la a ir a um psicólogo, visto que é uma pessoa imparcial, que não julga e apenas procura orientar/ajudar de forma a que ela se sinta melhor com ela mesma.”
		“Falar com a Laure e tentar perceber o que se passa, como ela se sente bem, o que ela quer, que tipo de dúvidas tem...”
		“Ajudar a compreender que ela não tem culpa do que sente e o que sente não é errado.”
		“Depois, na própria escola, já que ela tem de lidar com essa situação de “sou uma rapariga ou sou um rapaz”, aí sim, entre a escola, ela e os pais, deveriam talvez resolver a situação.
	Em relação aos/às encarregados/as de educação	
		“O professor terá ainda um papel importante no que respeita a conciliar a vontade da Laure e a vontade dos seus pais.”
		“O professor deve tentar desmistificar as concepções dos pais, pois só se os dois trabalharem

		em conjunto poderão ajudar a Laure.”
		“Falar com os pais.”
		“Os pais também têm que ser reeducados à medida que, não é? As reuniões também servem para isso. Os pais falarem dos assuntos uns com os outros, debaterem ideias, as opiniões vão mudando, as perspectivas de vida, conforme...”
		“Depois, na própria escola, já que ela tem de lidar com essa situação de “sou uma rapariga ou sou um rapaz”, aí sim, entre a escola, ela e os pais, deveriam talvez resolver a situação.
	Procurar a ajuda de outros/as profissionais	“Ajudaríamos através do diálogo connosco (ou com psicólogo, em segunda instância).”
		“Como primeira opção, o psicólogo ou outros especialistas não são a melhor alternativa.”
		“Talvez acompanhar a criança com um psicólogo (após atitude do professor).”
		“Falar com a Laure, acompanhá-la, percebê-la, ajudá-la. Incentivá-la a ir a um psicólogo, visto que é uma pessoa imparcial, que não julga e apenas procura orientar/ajudar de forma a que ela se sinta melhor com ela mesma.”

A categoria “Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo”, surge na sequência do segundo objetivo do *World Café* – identificar quais as atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo.

Na tabela 9, podemos observar a subcategoria “atitudes dos/as professores/as em relação à vítima”. Os/as participantes mostraram que teriam uma atitude de empatia, em relação aos/às alunos/as transgénero, adaptando uma postura de não discriminação e aceitação (“Aceitação e promoção de igualdade.”; “Não a discriminar.”; “Se ele se sente bem a ser assim, ninguém tem nada que lhe fazer mal. Se ele não está a fazer mal a ninguém, os outros não têm de lhe bater.”). Segundo os/as alunos/as de Educação Básica, que participaram nesta intervenção, os/as professores/as devem agir de forma natural perante estas situações (“Apoiar e reagir naturalmente.”) e ser uma fonte de apoio para o/a aluno/a, integrando-o/a na turma e evitando discriminações (“O professor deve falar e explorar a sexualidade abordando os vários aspectos e não só o transgenerismo. Deve ainda tentar integrá-la ao máximo para evitar discriminações.”).

No caso dos/as alunos/as com dúvidas em relação à sua identidade de género, os/as participantes afirmaram que se deve conversar com a criança em questão, para a tentar perceber e ajudá-la, sendo que também a poderiam orientar para se dirigir a um/a psicólogo/a, que, na opinião do grupo que participou no *World Café*, seria uma pessoa imparcial e que o/a poderia guiar e ajudar a entender-se (“Falar com a Laure, acompanhá-la, percebê-la, ajudá-la. Incentivá-la a ir a um psicólogo, visto que é uma pessoa imparcial, que não julga e apenas procura orientar/ajudar de forma a que ela se sinta melhor com ela mesma.”).

Embora o/a psicólogo/a escolar tenha sido referido como uma das ajudas, a que os/as professores/as podem recorrer, os/as alunos mencionaram que, em qualquer situação relacionada com o transgenerismo, a primeira intervenção deve ser sempre por parte do/a professor/a (“Talvez acompanhar

a criança com um psicólogo (após atitude do professor).”), pois antes de encaminhar a criança para um/a psicólogo/a é necessário entender o que se passa com o/a aluno/a. No caso da situação da Mariana, que usava cabelo curto e “roupas de rapaz”, foi referido que, antes de pedir a ajuda do/a psicólogo/a escolar, seria importante perceber se a aluna o fazia por gosto próprio ou se poderia usar as roupas dos irmãos mais velhos, por exemplo, por necessidades económicas (“Falaríamos com a aluna e tentávamos responder às seguintes questões: sentes-te bem assim?; É uma opção dos teus pais?; É uma tradição local?; Por algum motivo especial é que tens o cabelo curto?; Qual a situação económica familiar?; Há irmãos mais velhos? A Mariana usa roupa deles por necessidade?”).

Os/as participantes consideraram, também, que o/a professor/a teria um papel importante perante os/as alunos/as transgénero, que sentem que estão a fazer algo de errado (discriminação internalizada), sendo mais uma vez através do diálogo que deveriam atuar (“Ajudar a compreender que ela não tem culpa do que sente e o que sente não é errado.”).

Embora os/as participantes defendessem as atitudes de empatia, em relação aos/as alunos/as transgénero, e que os/as professores devem ser imparciais, não podendo discriminar nenhum/a aluno/a, independentemente das suas ideias sobre o tema (“Independentemente da nossa opinião e da nossa visão acerca dos assuntos, nós não podemos discriminar. Temos de ser imparciais.”), admitem que os/as professores/as podem rejeitar ou aceitar estes/as alunos/as (“Os professores podem adoptar três posições: rejeição; aceitação; imparcialidade; descartar responsabilidades da situação.”). Foi ainda referido que, perante situações de discriminação, alguns/as professores/as poderão desvalorizar os comportamentos inadequados, por parte dos/as alunos/as agressores/as, por pensarem da mesma forma, pois como já foi mencionado anteriormente, os/as professores/as não são isentos/as de preconceitos.

Nesta subcategoria foram ainda referidos/as os/as encarregados/as de educação. Os /as participantes acreditam que estes/as devem ser reeducados,

de forma a que as suas perspectivas sobre este tema possam mudar e que as reuniões poderão ser um espaço importante, para que os/as encarregados/as de educação possam debater ideias uns/umas com os/as outros/as (“Os pais também têm que ser reeducados à medida que, não é? As reuniões também servem para isso. Os pais falarem dos assuntos uns com os outros, debaterem ideias, as opiniões vão mudando, as perspectivas de vida, conforme...”). Relativamente aos/às encarregados/as de educação dos/as alunos/as agredidos/as, o/a professor/a deve servir de apoio, no mesmo sentido referido anteriormente, e, também, para os/as ajudar a perceber o que realmente se passa com os/as seus/suas educandos/as, sendo que o trabalho em conjunto entre o/a professor/a e os/as encarregados/as de educação é essencial para ajudar a criança (“O professor deve tentar desmistificar as concepções dos pais, pois só se os dois trabalharem em conjunto poderão ajudar a Laure.”).

Tabela 9.1: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica perante situações relacionadas com o transgenerismo		
Subcategoria	Subsubcategoria	Discurso
Atitude dos/as professores/as em relação aos/às agressores/as	Refletir sobre o que são coisas de menina/menino e sobre a violência	“A professora teria um diálogo com a turma onde explicava que não há brinquedos de rapazes e de raparigas, não podem existir estereótipos, tal como no caso das cores. Todos somos diferentes e estas diferenças refletem-se também nos nossos gostos, neste caso nos brinquedos que utilizam no dia-a-dia.”
		“No final, a professora deve explicar que o facto de lhe baterem e gozarem não vai mudar os gostos e os brinquedos. Nem muito menos vai trazer felicidade, nem à vítima, nem aos agressores.”
		“Se ele se sente bem a ser assim, ninguém tem nada que lhe fazer mal. Se ele não está a fazer mal a ninguém, os outros não têm de lhe bater.”
		“Dizer que não há brinquedos para rapazes e raparigas, tal como não há cores. São estes estereótipos que causam estas situações.”
		“Não há brinquedos só para rapazes e brinquedos só para raparigas. Assim como não há cores só para rapazes e cores só para raparigas.”
		“Primeiro desvalorizar o facto de brincar com coisas de menina. Perante a situação, falaríamos com as crianças envolvidas. Diríamos que não é por bater que os gostos dos outros vão mudar e que não existem brinquedos de meninos ou de meninas, os brinquedos são para todos.”

		<p>“Porque um menino pode brincar com barbies, uma menina pode brincar com carros e com aviões e com outra coisa qualquer. São brincadeiras.”</p>
	<p>Conversar/trabalhar com a turma e agressores/as</p>	<p>“Falaríamos com a turma e faríamos a distinção entre os conceitos “maria-rapaz” e “lésbica””.</p>
		<p>“Alertar os colegas para questões sociais, bem como outros membros escolares, nomeadamente questões como “estilo”, “orientação” ou questões económicas, consoante o caso.”</p>
		<p>“Atuar perante a turma.”</p>
		<p>“Em primeiro, a professora perguntaria quem aceita e não aqueles gostos e porquê. Daqui partiria para o diálogo.”</p>
		<p>“A professora teria um diálogo com a turma onde explicava que não há brinquedos de rapazes e de raparigas, não podem existir estereótipos, tal como no caso das cores. Todos somos diferentes e estas diferenças refletem-se também nos nossos gostos, neste caso nos brinquedos que utilizam no dia-a-dia.”</p>
		<p>“No final, a professora deve explicar que o facto de lhe baterem e gozarem não vai mudar os gostos e os brinquedos. Nem muito menos vai trazer felicidade, bem à vítima, nem aos agressores.”</p>
		<p>“Primeiro desvalorizar o facto de brincar com coisas de menina. Perante a situação, falaríamos com as crianças envolvidas. Diríamos que não é por bater que os gostos dos</p>

		outros vão mudar e que não existem brinquedos de meninos ou de meninas, os brinquedos são para todos.”
		“O professor deve falar e explorar a sexualidade abordando os vários aspectos e não só o transgenerismo. Deve ainda tentar integrá-la ao máximo para evitar discriminações.”
		“Os professores devem acompanhar o processo/caso dela, criar momentos de discussão, em aula, acerca do assunto. Frisar que somos todos diferentes e incentivar os alunos a aceitar a diferença.”
		“A professora deverá estudar sobre o assunto, no sentido de poder consciencializar a turma sobre o assunto, para perceberem que ser diferente é ser normal.”
		“Falar com a turma: explicar conteúdos relacionados com esta temática de forma simplificada mas real; explicar que as diferenças não são negativas.”
		“Caso surjam problemas ou até oportunidades relacionadas com o assunto, a professora não deverá contornar e evitar o assunto, mas sim trabalhá-lo em turma e até mesmo na comunidade escolar.”
		“Organizar atividades entre a turma para fortalecer laços de amizade e fazer com que ela se sentisse mais integrada.”
		“Trabalhos de grupo, de pesquisa acerca do assunto, em que tinham de apresentar à turma e depois havia discussão em grande grupo, como aqui estamos a fazer agora.”
		“Se calhar um levantamento de casos, quer dizer, não é assim tão difícil de arranjarmos

		<p>“pessoas da nossa família, por exemplo, que passem pelo mesmo, independentemente de serem adultos ou mais novos. Talvez algum colega, também, não sei até que ponto é que isso também não seria, não é? Os colegas gozarem com ele, porque algum membro da família seria assim.”</p> <p>“Nós também falamos um bocadinho disso, no sentido de conseguir falar no assunto com a turma, mas sem direcionar para aquele aluno em específico, porque se não só se ia estar a sentir mais constrangido.”</p>
	Em relação aos/às encarregados/as de educação	<p>“Falar com os pais.”</p> <p>“Os pais também têm que ser reeducados à medida que, não é? As reuniões também servem para isso. Os pais falarem dos assuntos uns com os outros, debaterem ideias, as opiniões vão mudando, as perspectivas de vida, conforme...”</p>
	Envolver a comunidade escolar	<p>“Alertar os colegas para questões sociais, bem como outros membros escolares, nomeadamente questões como “estilo”, “orientação” ou questões económicas, consoante o caso.”</p> <p>“O professor terá um papel mediador entre os conflitos que possam existir entre a comunidade escolar e o aluno/a visada.”</p> <p>“Caso surjam problemas ou até oportunidades relacionadas com o assunto, a professora não deverá contornar e evitar o assunto, mas sim trabalhá-lo em turma e até mesmo na comunidade escolar.”</p>

		<p>“A professora poderá, juntamente com outros docentes, criar projetos escolares que sensibilizem o assunto e que o tornem menos “tabu” e mais natural.”</p>
		<p>“Depois, na própria escola, já que ela tem de lidar com essa situação de “sou uma rapariga ou sou um rapaz”, aí sim, entre a escola, ela e os pais, deveriam talvez resolver a situação.</p>
	Educar para as diferenças	<p>“A professora podia falar com a turma no sentido de a consciencializar para a diferença (seja ela qual for) porque afinal todos somos diferentes de alguma maneira.”</p>
		<p>“Poderá fazê-lo de uma forma discreta (sem ter que falar no caso específico da Mariana) utilizando, por exemplo, o tema da multiculturalidade.</p>
		<p>“A professora teria um diálogo com a turma onde explicava que não há brinquedos de rapazes e de raparigas, não podem existir estereótipos, tal como no caso das cores. Todos somos diferentes e estas diferenças refletem-se também nos nossos gostos, neste caso nos brinquedos que utilizam no dia-a-dia.”</p>
		<p>“O professor deve falar e explorar a sexualidade abordando os vários aspectos e não só o transgnerismo. Deve ainda tentar integrá-la ao máximo para evitar discriminações.”</p>
		<p>“Os professores devem acompanhar o processo/caso dela, criar momentos de discussão, em aula, acerca do assunto. Frisar que somos todos diferentes e incentivar os alunos a aceitar a diferença.”</p>
		<p>“A professora deverá estudar sobre o assunto, no sentido de poder consciencializar a</p>

		<p>turma sobre o assunto, para perceberem que ser diferente é ser normal.”</p>
		<p>“Falar com a turma: explicar conteúdos relacionados com esta temática de forma simplificada mas real; explicar que as diferenças não são negativas.”</p>
		<p>“Demonstrar que apesar de sermos todos iguais somos diferentes, cada um tem as suas particularidades e interesses.”</p>
		<p>“Com a turma é diferente, até porque nós temos de os educar para o futuro, não é? As crianças normalmente são muito mais mente aberta, têm outra...”</p>
		<p>“Nós, acho eu, que poderíamos pegar num exemplo concreto das etnias ou qualquer coisa assim do género, que eles já estão mais dentro do assunto e tentar estabelecer a comparação, de que apesar de uma pessoa ser de uma etnia diferente da minha, não deixa de ser uma pessoa e não é anormal por isso. E depois tentar estabelecer alguma comparação com este caso. Ou seja, apesar da pessoa, ou mesmo o facto de eu gostar de bonecas e a minha colega gostar de bolas ou seja lá do que for, são gostos, são características da pessoa. A pessoa é única, individual, mas não deixa de ser uma pessoa. Agora não sei até que ponto essas questões na prática irão chegar até eles, porque em teoria, pronto, mexe com eles, mas na prática poderá não ser suficiente.”</p>
		<p>“Nós até referimos o multiculturalismo. Conhecendo as mesmas... que todas as pessoas, apesar de viverem em países diferentes e muito afastados de nós, que se vestem de outra forma, a cor de pele é de outra cor, têm outros costumes, já estão a</p>

		<p>conhecer uma coisa mais global, que depois pode ser transformada num conhecimento mais específico. Aquilo que acontece, as comparações que nós fazemos com outras pessoas no geral, poder ser... Podem identificar-se com isso, com os amigos da escola. Do conhecimento mais lato, para um conhecimento do próprio eu.”</p>
		<p>“Também falamos, na aula passada, no ser diferente é que é ser normal. Porque somos todos diferentes.”</p>
		<p>“Eu vou dar uma aula no estágio, que é sobre discriminação, a partir de um conto. Do português vamos falar de discriminação. E acho que já é um bom pretexto para falar. Não digo falar, lá esta, mas para sensibilizar.”</p>

A subcategoria “atitude dos/as professores/as em relação aos agressores/as” pode ser observada na tabela 9.1.

Uma das primeiras atitudes que os/as participantes referiram foi a de refletirem, com os/as alunos/as, através do diálogo, sobre o que são “coisas” de menina e de menino (“A professora teria um diálogo com a turma onde explicava que não há brinquedos de rapazes e de raparigas, não podem existir estereótipos, tal como no caso das cores. Todos somos diferentes e estas diferenças refletem-se também nos nossos gostos, neste caso nos brinquedos que utilizam no dia-a-dia.”), de maneira a que estes/as percebam que não existem brinquedos só de menina ou só de menino e que todos/as podem brincar com qualquer tipo de brinquedo (“Dizer que não há brinquedos para rapazes e raparigas, tal como não há cores. São estes estereótipos que causam estas situações.”; “Porque um menino pode brincar com barbies, uma menina pode brincar com carros e com aviões e com outra coisa qualquer. São brincadeiras.”), usando-se desta forma a educação para evitar a perpetuação dos estereótipos de género. Esta reflexão devia também incluir o tema da violência, pois os/as participantes frisaram ser importante que os/as alunos/as entendam que, o facto de terem comportamentos agressivos com os/as colegas, não vai fazer com que estes/as mudem os seus gostos pessoais e individuais (“Primeiro desvalorizar o facto de brincar com coisas de menina. Perante a situação, falaríamos com as crianças envolvidas. Diríamos que não é por bater que os gostos dos outros vão mudar e que não existem brinquedos de meninos ou de meninas, os brinquedos são para todos.”; “No final, a professora deve explicar que o facto de lhe baterem e gozarem não vai mudar os gostos e os brinquedos. Nem muito menos vai trazer felicidade, nem à vítima, nem aos agressores.”), que devem ser respeitados, pois não são gostos, nem comportamentos errados (“Se ele se sente bem a ser assim, ninguém tem nada que lhe fazer mal. Se ele não está a fazer mal a ninguém, os outros não têm de lhe bater.”; “Porque um menino pode brincar com barbies, uma menina pode brincar com carros e com aviões e com outra coisa qualquer. São brincadeiras.”).

Os/as alunos/as, da licenciatura em Educação Básica, que participaram nesta intervenção, pensam que este tema não deve ser evitado (“Caso surjam problemas ou até oportunidades relacionadas com o assunto, a professora não deverá contornar e evitar o assunto, mas sim trabalhá-lo em turma e até mesmo na comunidade escolar.”), mas sim trabalhado com as turmas, através do diálogo, explicando os conteúdos relacionados com esta temática (“Falar com a turma: explicar conteúdos relacionados com esta temática de forma simplificada mas real; explicar que as diferenças não são negativas.”) e organizando atividades, como momentos de discussão sobre o tema (“Os professores devem acompanhar o processo/caso dela, criar momentos de discussão, em aula, acerca do assunto. Frisar que somos todos diferentes e incentivar os alunos a aceitar a diferença.”), trabalhos de grupo, em que devem pesquisar sobre o tema e depois partilhar o que descobriram, debatendo o assunto em grande grupo (“Trabalhos de grupo, de pesquisa acerca do assunto, em que tinham de apresentar à turma e depois havia discussão em grande grupo, como aqui estamos a fazer agora.”).

Uma das participantes sugeriu o levantamento de casos, o que levou a professora da turma a intervir, visto que foi sugerido o levantamento de casos na família dos/as alunos/as (“Se calhar um levantamento de casos, quer dizer, não é assim tão difícil de arranjarmos pessoas da nossa família, por exemplo, que passem pelo mesmo, independentemente de serem adultos ou mais novos. Talvez algum colega, também, não sei até que ponto é que isso também não seria, não é? Os colegas gozarem com ele, porque algum membro da família seria assim.”). Foi explicado aos/às participantes que não devem ser usados exemplos identificáveis, visto que estes podem fazer com que surjam outras situações de discriminação, sendo que este problema tinha sido identificado pela própria aluna que fez esta sugestão.

Os/as participantes sugeriram, também, que fossem tomadas medidas para ajudar o/a aluno/a a integrar-se na turma e fortalecer os laços de amizade (“Organizar atividades entre a turma para fortalecer laços de amizade e fazer com que ela se sentisse mais integrada.”).

Nos parágrafos anteriores, a análise feita mostra que, esta turma da licenciatura em Educação Básica, dava um grande ênfase à educação como fonte de esclarecimento e modo de atuação para evitar os comportamentos discriminatórios e, também, para os prevenir, caso o tema seja abordado antes de tais atos surgirem.

Foi ainda identificável que, os/as alunos/as que participarem neste *World Café*, pensam que uma das melhores formas para atuar perante a turma, será a de educar para a diferença (“A professora podia falar com a turma no sentido de a consciencializar para a diferença (seja ela qual for) porque afinal todos somos diferentes de alguma maneira.”), pois se os/as alunos/as estiverem preparados/as para aceitar as diferenças, estarão também mais preparados/as para aceitar os/as colegas que não correspondam aos estereótipos impostos pela sociedade.

Educar para a diferença usando temas como a multiculturalidade (“Poderá faze-lo de uma forma discreta (sem ter que falar no caso específico da Mariana) utilizando, por exemplo, o tema da multiculturalidade.) e as diferentes etnias (“Nós, acho eu, que poderíamos pegar num exemplo concreto das etnias ou qualquer coisa assim do género, que eles já estão mais dentro do assunto e tentar estabelecer a comparação, de que apesar de uma pessoa ser de uma etnia diferente da minha, não deixa de ser uma pessoa e não é anormal por isso. E depois tentar estabelecer alguma comparação com este caso. Ou seja, apesar da pessoa, ou mesmo o facto de eu gostar de bonecas e a minha colega gostar de bolas ou seja lá do que for, são gostos, são características da pessoa. A pessoa é única, individual, mas não deixa de ser uma pessoa. Agora não sei até que ponto essas questões na prática irão chegar até eles, porque em teoria, pronto, mexe com eles, mas na prática poderá não ser suficiente.”) foi mencionado como uma forma de evitar falar no caso específico de um/uma aluno/a, que sofra discriminação na turma por situações relacionadas com o transgenerismo, para que este/a não se sinta constrangido/a (“Nós também falamos um bocadinho disso, no sentido de

conseguir falar no assunto com a turma, mas sem direcionar para aquele aluno em específico, porque senão só se ia estar a sentir mais constrangido.”).

Nesta subcategoria, foi, mais uma vez, referida a importância de se trabalhar com os/as encarregados/as de educação, como forma de reeducação, para que estes/as consigam ver este tema de uma forma menos discriminatória e consigam trabalhar em conjunto com os/as docentes.

Os/as professores/as foram também referidos/as como mediadores/as perante os conflitos que possam envolver toda a comunidade escolar (“O professor terá um papel mediador entre os conflitos que possam existir entre a comunidade escolar e o aluno/a visada.”), visto que o tipo de situações apresentadas, no *World Café*, podem também gerar conflitos e atos discriminatórios fora da turma em que o/a aluno/a está inserido/a. Posto isto, o tema deverá ser trabalhado com toda a comunidade escolar (“Caso surjam problemas ou até oportunidades relacionadas com o assunto, a professora não deverá contornar e evitar o assunto, mas sim trabalhá-lo em turma e até mesmo na comunidade escolar.”). Foi sugerido que os/as docentes poderão trabalhar em conjunto, organizando projetos para sensibilizar sobre o tema e aumentar o conhecimento sobre o mesmo, visto que a falta de conhecimento e o facto de não saberem aceitar as diferenças, pode ser o que leva os/as alunos/as a adoptar uma postura discriminatória (“A professora poderá, juntamente com outros docentes, criar projetos escolares que sensibilizem o assunto e que o tornem menos “tabu” e mais natural.”).

No *World Café* realizado, umas das situações apresentadas referia-se a uma situação de mudança de sexo. Sendo este um caso mais específico do transgenerismo, surgiu a necessidade da criação das seguintes categorias: “Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género” e “Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género”, que serão analisadas nas tabelas 10 e 11, respetivamente.

Tabela 10: Dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género
“Para ajudar as turmas o professor deve estudar e ter conhecimentos sobre o tema para que o possa explicar aos alunos.”
“Os professores podem sentir dificuldade em integrar a rapariga, pois esta tenderá a ser alvo de discriminação e gozo.”
“Dificuldade em explicar a necessidade e o “desejo” da aluna em mudar de sexo.”
“Dificuldade em explicar a situação por falta de conhecimento por parte dos docentes.”
“Como as crianças estão a passar pela fase da puberdade/imaturidade fazem troça de tudo e de todos e daquilo que é diferente.”
“Dificuldade por parte dos alunos em entenderem e aceitarem algo que lhes é completamente estranho. Se para os adultos já é complicado perceber esta temática, para adolescentes ainda mais.”
“Eu acho que aqui já iria ser mais difícil, porque é mesmo em concreto. E nós estamos a dar uma aula e dizer, o aluno que está ali na porta ao lado ou aluna, é com ele que se está a passar. Só por ser uma coisa concreta, acho que se torna mais difícil.”
“Não, porque na idade que eles estão, estão-se a conhecer ainda, também já na puberdade, que é um pouco difícil eles conseguirem perceber.”
“(…) tudo depende. Se é algo concreto, porque hoje em dia, turmas de segundo ciclo são super desenvolvidas. Há lá crianças que se calhar sabem mais do que eu. E é óbvio que, essa criança já vai entender, outras não, tudo depende da maturidade da turma em questão.”
“Eu acho que isso depende um bocado de como, neste caso é uma rapariga.. Pronto, de como ela se mostraria às outras pessoas. Se ela fosse uma pessoa que não tivesse qualquer problema em dizer que queria trocar de sexo ou em assumir que não era aquele corpo que queria para ela, que não gostava de ser mulher. Eu acho que o caso ia ser muito mais bem aceite, do que se ela se fechasse, não partilhasse nada com as outras pessoas.”
“Isso ainda é mais difícil de aceitar. Porque quer ser mulher, mas não quer... É um bocadinho difícil de perceber.” (referindo-se aos transexuais que não querem fazer a cirurgia genital)

“Estávamos a dizer que , estávamos a falar disso de rotular as coisas, mas a própria sociedade faz isso e continua a fazer. Mesmo nos questionários, nós ainda agora quando preenchemos o questionário, nós tivemos de por dados, feminino ou masculino, não é? Quer ser mulher, mas não quer mudar de sexo é no feminino ou masculino?”

“A mim apareceram-me essas duas situações... jogar futebol e ser maria-rapaz, mas também me apareceu a do filme, de ela própria dizer que é um rapaz e aí acho que as coisas já são um bocadinho mais diferentes do que querer brincar com carrinhos e com bonecas. Acho que é um bocadinho mais difícil de lidar, principalmente na pergunta do que o professor fazer. Senti muita dificuldade a responder, porque acho que é complicado, principalmente, porque no filme também vimos que os pais impunham um bocado que fosse menina. E ir contra os pais também é complicado.”

As situações relacionadas com a disforia de género foram consideradas mais difíceis, principalmente no que diz respeito à atitude e forma de reagir dos/as professores/as, tendo os/as alunos/as admitido que sentiram dificuldade a responder essa questão (“A mim apareceram-me essas duas situações... jogar futebol e ser maria-rapaz, mas também me apareceu a do filme, de ela própria dizer que é um rapaz e aí acho que as coisas já são um bocadinho mais diferentes do que querer brincar com carrinhos e com bonecas. Acho que é um bocadinho mais difícil de lidar, principalmente na pergunta do que o professor fazer. Senti muita dificuldade a responder, porque acho que é complicado, principalmente, porque no filme também vimos que os pais impunham um bocado que fosse menina. E ir contra os pais também é complicado.”). Para além disso, os/as participantes consideraram que é mais difícil lidar com os/as encarregados/as de educação, que podem querer impor a sua vontade e não aceitar o que está a acontecer com o/a seu/sua educando/a.

A falta de conhecimento sobre o tema foi apontada com uma das dificuldades (“Dificuldade em explicar a situação por falta de conhecimento por parte dos docentes.”), sendo referido que os/as professores/as devem estudá-lo, para que possam o possam explicar às turmas (“Para ajudar as turmas o professor deve estudar e ter conhecimentos sobre o tema para que o possa explicar aos alunos.”).

A faixa etária, visto que a situação falava acerca de alunos/as que frequentam o segundo ciclo, foi apontada como uma das dificuldades, pois a puberdade é uma fase em que, na opinião dos/as participantes, fazem “troça de tudo e de todos e daquilo que é diferente”, parafraseando um/a dos/as participantes. Para além disso, foi mencionado que crianças desta idade têm dificuldade em aceitar aquilo que consideram estranho e, visto que a disforia de género é um tema que até os/as adultos têm dificuldade de entender, para pré-adolescentes/adolescentes será ainda mais difícil (“Dificuldade por parte dos alunos em entenderem e aceitarem algo que lhes é completamente

estranho. Se para os adultos já é complicado perceber esta temática, para adolescentes ainda mais.”).

Um/a aluno/a que esteja a passar por processo de mudança de sexo, segundo os/as participantes, terá tendência a ser alvo de atitudes discriminatórias. Os/as professores/as poderão, por isso, sentir dificuldade em integrar este/a aluno/a (“Os professores podem sentir dificuldade em integrar a rapariga, pois esta tenderá a ser alvo de discriminação e gozo.”) e em explicar perante os/as alunos/as da escola o que este/a está a sentir (“Dificuldade em explicar a necessidade e o “desejo” da aluna em mudar de sexo.”). Outra dificuldade que esta situação apresenta para os/as participantes, foi o facto de ser uma situação concreta, que se está a passar na escola (“Eu acho que aqui já iria ser mais difícil, porque é mesmo em concreto. E nós estamos a dar uma aula e dizer, o aluno que está ali na porta ao lado ou aluna, é com ele que se está a passar. Só por ser uma coisa concreta, acho que se torna mais difícil.”). Porém, os/as discentes de Educação Básica, pensam que a atitude do/a aluno/a, que está a passar pela situação, irá influenciar a atitude dos/as outros/as alunos/as, pois se este/a aluno/a se aceitar e partilhar o que sente, será também melhor aceite pelos/as outros/as (“Eu acho que isso depende um bocado de como, neste caso é uma rapariga.. Pronto, de como ela se mostraria às outras pessoas. Se ela fosse uma pessoa que não tivesse qualquer problema em dizer que queria trocar de sexo ou em assumir que não era aquele corpo que queria para ela, que não gostava de ser mulher. Eu acho que o caso ia ser muito mais bem aceite, do que se ela se fechasse, não partilhasse nada com as outras pessoas.”). No entanto, um/a aluno/a que se discrimine, não aceitando o que está a acontecer com ele/ela mesmo/a, dará mais força aos/às alunos/as que pratiquem atos discriminatórios.

A sociedade e o facto de perante a sociedade se tentar identificar as pessoas com o sexo feminino ou masculino, foi apresentada como uma das dificuldades, pois nem todos/as se enquadram nestas duas categorias, principalmente no caso de transexuais que não pretendam efetuar a cirurgia

genital (“Estávamos a dizer que , estávamos a falar disso de rotular as coisas, mas a própria sociedade faz isso e continua a fazer. Mesmo nos questionários, nós ainda agora quando preenchemos o questionário, nós tivemos de pôr dados, feminino ou masculino, não é? Quer ser mulher, mas não quer mudar de sexo é no feminino ou masculino?”), sendo estes os casos que foram mais estranhos para os/as participantes neste *World Café*, que durante toda a discussão geral mostraram aceitar bem as situações de transgenerismo, mas que confrontados/as com este tipo de caso, manifestaram surpresa, espanto e dificuldade de compreender e aceitar, o que demonstra que também não eram isentos/as de preconceitos (“Isso ainda é mais difícil de aceitar. Porque quer ser mulher, mas não quer... É um bocadinho difícil de perceber.” (referindo-se aos transexuais que não querem fazer a cirurgia genital)).

Tabela 11: Atitudes dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica nas questões relacionadas com a disforia de género
“Para ajudar as turmas o professor deve estudar e ter conhecimentos sobre o tema para que o possa explicar aos alunos.”
“... a realização de conferências sobre este e outros temas relacionados com a sexualidade, bem como a presença de outras pessoas que já passaram por esta situação relatando a sua experiência, de forma a que os alunos compreendam que é uma situação comum e que não é um problema, o importante é que as pessoas se sintam bem com elas próprias.”
“A abordagem ao tema não deve centrar-se na rapariga para não a expor, para que não surjam ainda mais comentários sobre a mesma, fazendo-os ver que é uma situação que acontece com frequência.”
“Caso o professor tenha dificuldades em abordar o tema pode recorrer a ajuda exterior para comentar o tema.”
“Os testemunhos de pessoas que já passaram por esta situação são bastante importantes para conseguirmos ajudar os nossos alunos a compreender o porquê da aluna querer mudar de sexo.”
“E além disso perceberem que a aluna não é a única e que há muitas pessoas a passarem pelo mesmo processo.”
“Palestras sobre o tema, com convidados especializados na área (médicos, psicólogos, etc...) e com testemunhos de pessoas que já passaram por esse processo.”
“Propor trabalho de investigação, em grupo, acerca do tema. O trabalho seria apresentado com discussão em grande grupo.”
“Explicar o que não se percebe.”
“Ninguém tem nada que comentar, porque a decisão é dela.”
“Mas também há uma explicação científica, que também poderá ser dada.”
“É normal comentarem, é uma coisa que não é comum acontecer.”
“Comentar tudo bem, criticar é que não.”

“Querem saber mais do assunto muitas vezes.”

“Normalmente até falam sem ter qualquer tipo de conhecimento, por isso é que gozam. Nem sabem do que estão a falar.”

“Falar, para eles também conhecerem este tipo de casos, para não acharem tão estranho. Se calhar eles comentam mais pela curiosidade, do que por dizer mal...”

Perante uma situação de disforia de género, em que existe numa escola um/a aluno/a em processo de mudança de sexo, os/as participantes no *World Café* mostraram uma atitude de empatia, compreensão e apoio (“Ninguém tem nada que comentar, porque a decisão é dela.”; “Comentar tudo bem, criticar é que não.”). No entanto, compreendem que um caso destes pudesse gerar comentários, nas turmas de segundo ciclo, pois estas situações não são comuns (“É normal comentarem, é uma coisa que não é comum acontecer.”) e, por isso, é natural que suscitem curiosidade (“Querem saber mais do assunto muitas vezes.”).

Os/as alunos/as de Educação Básica, que participaram nesta intervenção, referiram que é importante esclarecer os/as alunos/as sobre este tema (“Explicar o que não se percebe.”), pois muitas vezes os comportamentos discriminatórios surgem devido à falta de conhecimento (“Normalmente até falam sem ter qualquer tipo de conhecimento, por isso é que gozam. Nem sabem do que estão a falar.”; “Falar, para eles também conhecerem este tipo de casos, para não acharem tão estranho. Se calhar eles comentam mais pela curiosidade, do que por dizer mal...”). Para isto, poderão ser feitos trabalhos de pesquisa, que depois seriam discutidos em turma (“Propor trabalho de investigação, em grupo, acerca do tema. O trabalho seria apresentado com discussão em grande grupo.”). Caso o/a professor/a sinta dificuldade em abordar esta temática poderá recorrer à ajuda de outros profissionais (“Caso o professor tenha dificuldades em abordar o tema pode recorrer a ajuda exterior para comentar o tema.”) e/ou realizar palestras sobre o mesmo, com pessoas especializadas e testemunhos reais (“Palestras sobre o tema, com convidados especializados na área (médicos, psicólogos, etc...” e com testemunhos de pessoas que já passaram por esse processo.”).

Os/as participantes mencionaram que o testemunho de pessoas que tivessem passado pelo mesmo seria importante, para que os/as alunos/as entendam que há mais pessoas a passarem pela mesma situação, que é algo que causa desconforto, que faz com que as pessoas não se sintam bem com elas mesmas e que o importante é que sejam felizes (Os testemunhos de

peessoas que já passaram por esta situação são bastante importantes para conseguirmos ajudar os nossos alunos a compreender o porquê da aluna querer mudar de sexo.”; “... a realização de conferências sobre este e outros temas relacionados com a sexualidade, bem como a presença de outras pessoas que já passaram por esta situação relatando a sua experiência, de forma a que os alunos compreendam que é uma situação comum e que não é um problema, o importante é que as pessoas se sintam bem com elas próprias.”).

Os/as alunos/as, desta turma de Educação Básica, referiram que é importante proteger o/a aluno/a que esteja a passar por este processo, para que este/a não esteja tão exposto/a e para que não surjam mais comentários e comportamentos discriminatórios (“A abordagem ao tema não deve centrar-se na rapariga para não a expor, para que não surjam ainda mais comentários sobre a mesma, fazendo-os ver que é uma situação que acontece com frequência.”)

4.2.4. Associação entre transgenerismo e orientação sexual

A realização do *World Café* foi bastante satisfatória, no que concerne à recolha de dados sobre os dois primeiros objetivos. No entanto, relativamente ao objetivo de identificar se os/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica distinguem o transgenerismo da orientação sexual, os dados recolhidos não foram suficientes, pois durante a discussão geral, ao contrário do que aconteceu no *Focus Group*, os/as participantes mantiveram o seu discurso sempre dentro da área do transgenerismo.

Para tentar recolher dados sobre este objetivo, foi usada a situação da Mariana, que era uma aluna que usava cabelos curtos e “roupas de rapazes” e

a quem chamavam de “maria-rapaz” e lésbica. Os dois grupos que exploraram esta situação, durante as rondas de discussão, foram questionados sobre se o facto de a Mariana ter comportamentos considerados masculinos, faziam com que esta fosse lésbica. A tabela 12 mostra as respostas dos dois grupos.

Tabela 12: Resposta dos grupos à questão “O facto de a Mariana ter comportamentos considerados masculinos faz dela lésbica?”
“O que são comportamentos considerados masculinos? A orientação sexual nada tem a ver com comportamentos mais masculinos ou mais femininos.”
“Comportamentos não são sinónimos de orientação sexual.

Como se pode observar na tabela 12, quando questionados/as diretamente, os/as participantes distinguem os dois conceitos. O mesmo aconteceu durante a discussão geral, em que todos/as responderam que os dois conceitos não estão relacionados. Porém, um/a dos/as participantes respondeu da seguinte forma: “Muito pelo contrário! Se gosta de andar com os rapazes”, o que mostra uma associação entre os dois conceitos. No entanto, tal como foi referido anteriormente, os dados não são suficientes para se concluir se este grupo de alunos/as da licenciatura em Educação Básica consegue distinguir ou não estes dois conceitos.

5. CONCLUSÃO

5.1. RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No início da realização deste projeto foi encontrado o seguinte problema de investigação: “Os/as professores/as sentem dificuldades quando confrontados/as com questões relacionadas com o transgenerismo e nas situações de discriminação por elas criadas”, tendo surgido as seguintes questões de investigação:

1- Quais as dificuldades que os/as professores/as sentem nas questões relacionadas com o transgenerismo?

2 - Como pode um/a professor/a reagir de forma adequada em situações de discriminação relacionadas com o transgenerismo de um/a aluno/a?

3 - Como pode um/a professor/a ajudar um/a aluno/a com sentimentos de dúvida e/ou desconforto em relação à sua identidade de género?

4 – Quais as maiores dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica no que se refere ao tema transgenerismo?

Após a pesquisa bibliográfica, para recolher dados, de forma a responder às primeiras três questões, foi realizado um *Focus Group*, com um grupo de docentes.

Relativamente à primeira questão, a análise dos dados recolhidos no *Focus Group*, permitiu concluir que as principais dificuldades sentidas, pelos/as professores/as que participaram no estudo, são:

- Considerarem o transgenerismo um tema de natureza delicada e difícil de abordar;
- Estarem pouco informados/as sobre este tema, estando desta forma mal preparados/as para o abordar;

- A falta de recursos didáticos. É de salientar que embora tenham identificado esta dificuldade, nunca foi referido que seria procurado apoio junto de instituições ou organizações como a Rede ex aequo ou a ILGA Portugal, para saber que tipo de recursos poderiam possuir ou se fariam algum trabalho com as escolas;
- Não ser suficiente que os/as professores/as trabalhem o tema com as suas turmas, por existirem ainda os/as restantes alunos/as da escola;
- Os/as professores/as não serem isentos/as de preconceitos, podendo dificultar a formação dos/as alunos/as;
- A perpetuação dos estereótipos de género pelos/as professores/as através de atitudes, atividades e materiais. Desta forma não conseguem ensinar os/as seus/as alunos/as a respeitar a diversidade de género, que é muito mais ampla do que aquela que é considerada pela sociedade, que usa apenas a categoria binária (feminino-masculino) e tenta que todos/as se enquadrem numa dessas categorias, reforçando ainda a ideia de que existem cores, objetos, entre outras coisas, específicas para cada sexo, acabando por discriminar quem rompe com as barreiras de género;
- Os/as encarregados/as de educação poderem não trabalhar no mesmo sentido da escola, acabando por contrariar aquilo que os/as alunos/as aprendem, o que dificulta a formação destes/as;
- Os/as alunos/as já terem muitos estereótipos de género, podendo gerar discriminação, quando encontram alguém que não se enquadra nestes estereótipos, que não aceita os limites impostos pela sociedade para cada sexo, ou que não se identifica com o seu sexo biológico.

Ainda relativo às dificuldades sentidas pelos/as professores/as, foram recolhidos dados, para saber quais as dificuldades sentidas em relação a um caso mais específico do transgenerismo, que é a disforia de género. No caso de terem um/a aluno/a em que a sua identidade de género não estivesse de

acordo com o seu sexo biológico, os/as professores/a mostraram as seguintes dificuldades:

- Não saber como atuar;
- Falta de preparação para enfrentar e reagir perante a situação;
- Não poderem acompanhar o caso devidamente, devido à relação com os/as alunos/as ser temporária, porque os/as docentes podem mudar de escola, o que poderia conduzir ao abandono de um/a aluno/a que tinha depositado imensa confiança neles.

O *Focus Group* permitiu também identificar que, o grupo de professores/as que participaram no estudo, associava o transgenerismo à orientação sexual. A associação destes dois termos representa uma dificuldade, na medida em que poderá fazer com que os/as professores/as acabem por reforçar a ideia de que uma rapariga com comportamentos considerados masculinos será lésbica e que um rapaz com comportamentos considerados femininos será gay, entre outros preconceitos.

O *Focus Group* foi também útil para a recolha dos dados, que possibilitaram a resposta à segunda questão de investigação, tendo sido identificadas as seguintes reações:

- Ajudar os/as alunos/as transgénero, mostrando uma atitude de empatia e isenta de preconceitos;
- Ajudar os/as alunos/as transgénero a desenvolver estratégias de defesa, para que não fiquem tão desprotegidos perante situações de discriminação e violência;
- Determinação em encontrar soluções, para que os/as restantes alunos/as aprendam a respeitar as diferenças;
- Promover a aceitação das diferenças e o respeito pela diversidade e combater a discriminação, a violência e a perpetuação de estereótipos através da educação, sendo usada a educação como forma de esclarecimento, pois o estarem mal informados/as e nunca terem refletido sobre o tema e sobre as consequências que a

discriminação e a violência, física e verbal, pode ter nos outros/as, é que os/as leva a discriminar, desrespeitar e a ter atitudes violentas com os/as alunos/as transgénero;

- Pedir ajuda a outros/as profissionais, como por exemplo ao/a psicólogo/a escolar;
- Formar os/as professores/as para que estejam mais preparados/as para reagir e atuar perante estas situações;
- Formar os/as encarregados/as de educação, para que sejam capazes de respeitar as diferenças e aceitar a diversidade e, desta forma, trabalhar em conjunto com a escola, com o mesmo objetivo. É também importante ajudar os pais e mães, cuidadores e cuidadoras a aceitar os/as seus/as filhos/as, pois os/as transgénero que não são aceites pela família estarão numa posição ainda mais fragilizada (*Public Agency Health of Canada, 2011*). Para além disso, se os pais e mães, cuidadores e cuidadoras, aceitarem as crianças transgénero, poderão ajudá-las a desenvolver estratégias de defesa (*Public Agency Health of Canada, 2011*).
- Envolvimento da comunidade escolar, pois trabalhar só com uma turma não é suficiente;
- Desenvolver uma atitude preventiva, de forma a evitar que os comportamentos discriminatórios aconteçam.

A terceira questão de investigação estava relacionada com a forma como um/a professor/a pode ajudar um/a aluno/a que tenha dúvidas e/ou desconforto em relação à sua identidade de género. Mais uma vez, o *Focus Group* foi uma forma bastante útil de recolha de dados para responder a esta questão. Os comportamentos que os/as professores/as que participaram referiram, foram os seguintes:

- Inicialmente, conversar com o/a aluno/a, de forma a explorar melhor a situação e assim tentar perceber o que realmente se

passava e descobrir que outras pessoas sabiam sobre os seus sentimentos;

- Conversar com o/a encarregado/a de educação do/a aluno/a. No entanto, a maioria dos participantes não concordaram com esta atitude, pois consideravam que seria trair a confiança do/a aluno/a. Porém, é preciso ter em conta que, sendo o/a aluno/a menor, não poderia ser tomada qualquer medida sem informar o/a encarregado/a de educação e ter a sua autorização;
- Procurar ajuda do/a psicólogo/a escolar, pois devido à falta de preparação sentida, os/as professores/as referiram que iriam precisar de ajuda para atuar nesta situação. O/a psicólogo/a escolar seria o/a profissional elegido/a, pois consideravam ser quem melhor os poderia ajudar, aconselhar e, se necessário, encaminhar;
- Proteger o/a aluno/a e a sua privacidade;
- Manter a relação de proximidade e confiança com o/a aluno/a, visto que este/a os/as elegeram para confiar algo tão íntimo.

O *Focus Group* permitiu recolher informação sobre a atitude dos/as professores/as, no caso mais concreto de existir algum aluno/a em processo de transição na escola e de existirem comentários nas turmas de 2º ciclo. Embora esta questão não esteja diretamente relacionada com as questões de investigação, está com o tema do projeto, sendo os comportamentos referidos pelos/as professores/as, que participaram neste estudo, os seguintes:

- Educar, de forma a esclarecer os/as alunos/as sobre a disforia de género, sobre o processo clínico associado à mudança de sexo e as dificuldades que a pessoa envolvida pode passar;
- Realizar atividades como a “caixa de perguntas”, porque assim os/as alunos/as poderiam colocar questões de forma anónima;
- Procurar ajuda externa de um/a médico/a, para explicar o processo clínico, e o testemunho de um/a transexual, para explicar como o processo é vivenciado.

É importante referir que ao longo de todo o processo de recolha de dados, foi notória uma maior indecisão, dúvida e dificuldade em responder às questões relacionadas com a dúvida e/ou desconforto em relação à identidade de género e à transexualidade, notando-se que estas eram as situações, dentro das várias que podem existir no transgenerismo, que causaram maiores dificuldades ao grupo de professores/as que participaram neste estudo.

Para responder à quarta questão de investigação, foi realizado um *World Café* com alunos/as de uma turma da licenciatura em Educação Básica. Este *World Café* foi bastante útil para recolher dados, aferindo que estes/as alunos/as sentem as seguintes dificuldades:

- Não saber a melhor forma de reagir e ajudar o/a aluno/a perante estas situações, pois estas representam uma realidade que os/as professores/as não estão preparados/as para enfrentar;
- O/a professor/a tem de olhar para a situação tendo em consideração várias perspectivas (o/a aluno/a que está a viver a situação; os/as alunos/as agressores/as; as famílias) e pode não saber a quem dar prioridade;
- Este tema não ser abordado antes das situações de discriminação/agressão acontecerem. Existindo um caso na turma, a situação tornar-se-á ainda mais difícil para o/a aluno/a, que se poderá sentir exposto/a e/ou constrangido/a;
- Os/as professores/as não são isentos/as de preconceitos, o que os/as poderá fazer empatizar com os/as agressores/as e, por isso, desvalorizar a situação;
- A faixa etária dos/as alunos/as (segundo ciclo do Ensino Básico), pois podem ainda não possuir maturidade para compreender algumas situações;

- Os/as alunos/as transgênero, por vezes, consideram que estão a fazer algo de errado (discriminação internalizada), o que poderá dar ainda mais “força” a quem pratica atos discriminatórios;
- Casos de alunos/as com dúvidas em relação à sua identidade de género foram considerados mais difíceis, do que outras situações de transgenerismo, pois o/a professor/a poderá nem saber como se dirigir ao/à aluno/a (se no feminino ou masculino);
- Os/as encarregados/as de educação foram considerados uma barreira, pois são os/as encarregado/as de educação que tomam as decisões finais. Além disso, podem trabalhar no sentido contrário da escola, quando esta tenta educar os/as alunos/as para a diversidade e, muitas vezes, é difícil comunicar com os/as encarregados/as de educação, que têm as suas ideias de tal foram enraizadas, que é difícil fazê-los/as mudar de opinião;
- O contexto familiar, em que vivem os/as alunos/as, pois muitas vezes é através dos modelos que observam em casa, que os/as alunos/as adquirem certos estereótipos;
- Os estereótipos impostos pela sociedade, como, por exemplo, quais os brinquedos destinados a cada sexo, e que são muito difíceis de ultrapassar.

No caso mais concreto de existir algum/a aluno/a em processo de mudança de sexo e existirem comentários nas turmas de segundo ciclo, foi possível identificar as seguintes dificuldades:

- A falta de conhecimento sobre o tema;
- A faixa etária dos/as alunos/as, pois as crianças nesta fase têm dificuldades em aceitar tudo o que consideram estranho;
- Integrar o/a aluno/a na comunidade escolar, pois este/a terá tendência a ser alvo de discriminação e até agressões;
- Caso o/a aluno/a também tenha dificuldade em se aceitar (discriminação internalizada), isso poderá fazer com que seja mais difícil para os/as outros/as aceitá-lo/a;

- O facto de a sociedade só considerar duas categorias de género e de nem todos/as se enquadrarem nestas categorias.

Tal como foi referido anteriormente, o *World Café* realizado foi bastante útil para a recolha de dados, que permitiu responder à quarta questão. No entanto, e como é possível observar no quarto capítulo, foi possível recolher dados não só sobre as dificuldades dos/as alunos/as da licenciatura em Educação Básica, mas também sobre os comportamentos que adotariam perante situações de transgenerismo, tendo sido referidos os seguintes:

- Demonstrar empatia, adaptando uma postura de aceitação e não discriminação, devendo o/a professor/a ser um apoio para os/as alunos/as transgénero, integrando-os/as na turma e evitando discriminações;
- Conversar com o/a aluno/a, no caso de dúvidas em relação à sua identidade de género, e tentar percebê-lo/a e ajudar, encaminhando-o/a para o/a psicólogo/a escolar, caso necessário;
- Perceber o contexto familiar do/a aluno/a;
- Ajudar os/as alunos/as, através do diálogo, que sintam que estão a fazer algo de errado (discriminação internalizada), ao expressar a sua identidade de género de forma diferente daquilo que é esperado ou ao não se identificarem com o seu sexo biológico;
- Usar as reuniões de encarregados/as de educação para os/as reeducar e formar em relação a este tema;
- Apoiar o/a encarregado/a de educação do/a aluno/a agredido/a, para o/a ajudar a perceber o/a seu/sua educando/a e assim poderem trabalhar em conjunto;
- Fazer os/as alunos/as refletir acerca dos estereótipos de género e usar, desta forma, a educação como forma de evitar que estes se perpetuem;
- Refletir sobre a violência e sobre o facto de esta não fazer com que os/as alunos/as agredidos/as mudem os seus sentimentos;

- Organizar atividades sobre o transgnerismo, como momentos de discussão, trabalhos de grupo que fossem apresentados à turma e debatidos;
- Abordar a temática do transgnerismo antes das situações de discriminação acontecerem, com toda a comunidade escolar, pois os/as alunos/as transgénero não sofrem discriminação apenas nas turmas onde estão inseridos/as;
- Educar para a diferença, pois assim os/as alunos/as estarão mais preparados/as para aceitar os/as colegas que rompam com a barreira do género;
- Trabalho de equipa entre os/as docentes, para organizar projetos sobre o tema, de forma a tornar os/as alunos/as mais informados/as sobre o mesmo.

Mais uma vez, foi analisado o caso de um/a aluno/a em processo de transição tendo os/as alunos/as sugerido os seguintes comportamentos:

- Empatia, compreensão e apoio perante o/a aluno/a;
- Esclarecer os/as alunos/as sobre o tema;
- Realização de trabalhos de pesquisa, que seriam discutidos em grande grupo;
- Procura de ajuda de outros/as profissionais, caso o/a professor/a sinta dificuldade em abordar esta temática;
- Realização de palestras com pessoas especializadas (médicos/as e psicólogos/as, por exemplo) e transsexuais que possam dar o seu testemunho;
- Proteger o/a aluno/a que esteja a passar por este processo, para que este/a não esteja tão exposto a atos discriminatórios.

Como já foi referido anteriormente, os/as alunos/as que participaram no *World Café*, tinham já abordado o transgnerismo na unidade curricular “Sexualidade e Qualidade de Vida”. Considerando que tinham ainda pouca

experiência em escolas, em relação aos/às professores/as que participaram no *Focus Group*, e os dados recolhidos, que são condizentes com os dados recolhidos no *Focus Group*, pode-se concluir que a abordagem do tema transgenerismo, neste grupo de estudantes, foi bastante importante e lhes forneceu conhecimentos e capacidades de reflexão sobre este tema, que fará com que estejam melhor preparados/as para enfrentar situações de discriminação e procurar soluções para as mesmas. É também importante referir, que tal como aconteceu no *Focus Group*, também estes/as alunos/as nunca referiram instituições ou organizações, que os/as poderiam ajudar. Estes/as alunos/as nunca referiram a falta de recursos didáticos, mas isto poderá estar relacionado com o facto de nunca terem trabalhado este tema durante os estágios curriculares.

5.2. TRABALHO FUTURO

Enquanto este estudo foi planeado e realizado, surgiu também a seguinte questão de investigação: “Como pode ser abordado o tema do transgenerismo, com alunos/as do 2º ciclo do Ensino Básico, para que estes/as se tornem adultos/as sem atitudes e comportamentos de natureza discriminatória, capazes de se aceitar e aceitar os/as outros/as?”.

Esta questão de investigação pode enquadrar uma continuidade deste projeto, na procura de atividades e recursos que possam ser usados com alunos/as do segundo ciclo e sendo feitas intervenções junto destes/as alunos/as de forma a que se possa responder a esta questão. A realização deste projeto e os dados recolhidos, mostram que um caminho possível para responder a esta questão é a utilização de atividades que eduquem para a diversidade e para a diferença, pois alunos/as que sejam capazes de aceitar a

diversidade, seja em que aspeto for, também serão capazes de aceitar a diversidade de género.

5.3. O TEMA TRANSGENERISMO NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Analisar-se-ão nesta secção as possibilidades de enquadramento do tema transgenerismo nos conteúdos programáticos de Ciências da Natureza e Matemática, sem prejuízo de este tema poder ser abordado sempre que tal se considerar necessário, principalmente no caso de existirem alunos/as transgénero nas turmas, e muito especialmente se sofrerem algum tipo de discriminação e abuso.

O currículo nacional de Educação Sexual do 2º ciclo do Ensino Básico, integra os seguintes conteúdos mínimos:

“Puberdade — aspectos biológicos e emocionais;

O corpo em transformação;

Caracteres sexuais secundários;

Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas;

Diversidade e respeito;

Sexualidade e género;

Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar;

Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório;

Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas;

Dimensão ética da sexualidade humana.” (Portaria n.º 196-A/2010)

Não obstante o atrás exposto, o tema transgenerismo pode ser abordado nas aulas de Ciências da Natureza e de Matemática. Analisando o Programa de Ciências Naturais do 2º ciclo do Ensino Básico, podemos observar que o transgenerismo é um tema que se enquadra nos conteúdos programáticos do sexto ano de escolaridade, no primeiro tema organizador – Processos Vitais Comuns Nos Seres Vivos – mais concretamente no subtema “Transmissão da Vida”, onde é abordada a reprodução humana e crescimento, sendo os conteúdos programáticos os caracteres sexuais; o sistema reprodutor, a fecundação e desenvolvimento do feto e o nascimento e os primeiros anos de vida – sua importância (Ministério de Educação, 1991).

Outro documento curricular de referência são as Metas Curriculares de Ciências da Natureza do Ensino Básico, onde no ponto 12, do sexto ano de escolaridade, é referido que os/as alunos/as devem “*compreender a puberdade como uma fase de crescimento humano*” (Bonito et al, 2013, p.10), sendo possível neste ponto abordar as dúvidas que algumas pessoas sentem em relação à sua identidade de género e como se sentem quando os caracteres sexuais secundários se desenvolvem e não estão de acordo com o sexo com que se identificam. Ao falar da puberdade, podem também enquadrar-se as diferentes expressões de género que podem existir, assim como o dever de respeitar todas as pessoas, mesmo quando não se comportam da forma mais comum e convencional.

Na disciplina de Matemática, o tema não se enquadra tão facilmente. No entanto, tendo em conta que, no Programa de Matemática de 2013, um dos domínios de conteúdos é “Organização e Tratamento de Dados” (Ministério da Educação e Ciência, 2013), neste domínio, tanto no quinto como no sexto ano de escolaridade, será sempre pedido aos/às alunos/as a observação e análise de tabelas de frequência e gráficos, onde os/as professores/as poderão usar dados estatísticos referentes à discriminação, *bullying*, e abusos sofridos por crianças/adolescentes transgénero e das consequências que estes comportamentos podem ter, como é o caso do insucesso e abandono escolar. É importante referir que este tipo de atividade, pode também ser

usada nas aulas de Ciências da Natureza, onde pode ser feita revisão dos conteúdos de Matemática, enquanto se aborda o transgenerismo.

BIBLIOGRAFIA

American Psychology Association. (2006). *Answers to Your Questions About Individuals With Intersex Conditions*. Disponível em: <http://www.apa.org/topics/lgbt/intersex.pdf> . Consultado em: 26 de abril de 2015.

American Psychology Association. (2011). *Definition of Terms: Sex, Gender, Gender Identity, Sexual Orientation*. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf> . Consultado em: 13 de outubro de 2014.

American Psychology Association. (s.d.). *Gender and Sexual Orientation Diversity in Children and Adolescents in Schools*. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/diversity-schools.aspx> . Consultado em: 26 de abril de 2015.

APF (Associação para o Planeamento da Família). (s.d.). *Educação Sexual no 2.º Ciclo*. Kit de Materiais. Lisboa: APF.

APF (Associação para o Planeamento da Família). (s.d.). *Portal de Saúde Sexual e Reprodutiva: Objetivos e Temas 2º e 3º Ciclo*. Disponível em: <http://www.apf.pt/?area=002&mid=001&sid=002&ssid=007&page=8> . Consultado em: 4 de outubro de 2014.

APF (Associação para o Planeamento da Família). (s.d.). *Portal de Saúde Sexual e Reprodutiva: Identidade e Orientação Sexual*. Disponível em:

<http://www.apf.pt/?area=003&mid=003> . Consultado em: 4 de outubro de 2014.

Biklen, S., & Bodgan, R. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonito, J. (coord.), Figueira, D., Mesquita, J., Morgado, M., Silva, M., & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Educação
Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf Consultado em: 15 de junho de 2015

Brandão, A. M. (2008). *Dissidência Sexual, Género e Identidade*. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em:
<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/548.pdf> Consultado em: 14 de junho de 2015

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão Para a Cidadania e a Igualdade de Género

Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). *Introdução*. In Cardona, M. J. et al. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 1º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género

Carrera, M. J., DePalma, R., & Lameira, M. (2012). *Sex/Gender Identity: Moving beyond fixed and “natural” categories*. *Sexualities*. 15(8). 995-1016.

Chaves, J. H., & Coutinho, C. P. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), 221-243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>
Consultado em: 1 de junho de 2015.

Comissão Europeia. (2004). *Manual Técnico II: Métodos e técnicas*. Disponível em: <http://www.observatorio.pt/download.php?id=204>
Consultado em: 5 de novembro de 2014

Comissão Europeia. (2004). *Manual Técnico II: Métodos e técnicas*. Disponível em: <http://www.observatorio.pt/download.php?id=205>
Consultado em: 6 de novembro de 2014.

Eliote & Associates. (2005). *Guidelines for conducting a Focus Group*. Disponível em: [http://assessment.aas.duke.edu/documents/How to Conduct a Focus Group.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/documents/How_to_Conduct_a_Focus_Group.pdf)
Consultado em: 5 de novembro de 2014

Galego, C., & Gomes, A.A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o "Focus Group" como instrumento de investigação*. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 173-184. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>
Consultado em: 5 de novembro de 2014

Grant, J. M., Mottet, L. A., & Tanis, J. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of The National Transgender Discrimination Survey*. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force. Disponível em: http://www.thetaskforce.org/static_html/downloads/reports/reports/ntds_full.pdf
Consultado em: 10 de junho de 2015

Gyllenpalm, B. Isaacs, D., & Schieffer, A. (2004). *The World Café: Part One. Transformation*. World Business Academy. 18. 8. Disponível em: <http://api.ning.com/files/JF-pWSE9wxdhsf2VXfM3L%2akkmAQci--OZFqVmmlHR4HQUpk7Lwp%2aQo7BxiljpvKoUdfvgFd4D2IqKv1CKw4sUaMG4bjsSO2a/WorldCafe.pdf> Consultado em: 22 de abril de 2015

Gyllenpalm, B. Isaacs, D., & Schieffer, A. (2004). *The World Café: Part Two. Transformation*. World Business Academy. 18. 9. Disponível em: <http://api.ning.com/files/JF-pWSE9wxdhsf2VXfM3L%2akkmAQci--OZFqVmmlHR4HQUpk7Lwp%2aQo7BxiljpvKoUdfvgFd4D2IqKv1CKw4sUaMG4bjsSO2a/WorldCafe.pdf> Consultado em: 22 de abril de 2015

ILGA Portugal. (s.d.). *Transexualidades*. Disponível em: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-brochura-snp.pdf> Consultado em: 18 de novembro de 2014

Júnior, I. B. O., & Maio, E. R. (2014). *Homofobia e (re)produção da(s) Diferença(s): Ações Conjugadas no Plural no Contexto Escolar*. *Momento*, 23, 73-94. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/view/4938/3114> Consultado em: 15 de junho de 2015

Martin, C. L. (1990). Attitudes and Expectations About Children With Nontraditional and Traditional Gender Roles. *Sex Roles: A Journal of Research*, 22, 151-166.

Matias, D., & Silva, R. P. (2011). *Perguntas e Respostas Sobre Orientação Sexual e Identidade de Género*. (3ª ed.). Lisboa: Rede Ex Aequo. Disponível em: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-pe-perguntas-e-respostas.pdf> Consultado em: 7 de outubro de 2014

Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Volume II. Ensino Básico 2º Ciclo.* Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_programa_cn_2c_ii.pdf Consultado em: 15 de junho de 2015

Ministério da Educação e Ciência (ed. lit.) (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico.* Lisboa: MEC Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf Consultado em: 15 de junho de 2015

Platero, R. L.(2014). *Trans*exualidades: Acompañamiento, Factores de Salud y Recursos Educativos.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Ponte, J. P. (s.d). *Estudos de Caso em Educação Matemática.* Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf> Consultado em: 1 de junho de 2015.

PORTARIA Nº 196-A/2010 de 9 de abril, Diário da República, I Série-A Disponível em: http://www.esrp.pt/paginaweb/legislacao/basico_secundario/portaria_196-A_2010.pdf Consultado em: 15 de junho de 2015

Public Health Agency of Canada (2011). *Questions & Answers: Gender Identity in Schools.* Disponível em: http://www.sieccan.org/pdf/phac_genderidentity_ga-eng.pdf . Consultado em: 16 de outubro de 2014.

Public Health Agency of Canada (2011). *Questions & Answers: Gender Identity in Schools.* Disponível em:

http://www.sieccan.org/pdf/phac_genderidentity_qa-eng.pdf . Consultado em: 16 de outubro de 2014.

Rede Ex Aequo. (2002-2014). *Glossário LGBT*. Disponível em: <https://www.rea.pt/glossario-lgbt/> . Consultado em: 21 de outubro de 2014

Rodrigues, C.M. (2014, Outubro 18). *Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina*. Observador. Disponível em: <http://observador.pt/especiais/ola-eu-sou-o-joao-e-gosto-de-brincar-com-coisas-de-menina/> Consultado em: 28 de outubro de 2014

Saavedra, L., & Silva, P. (2012). *O Poder da Linguagem e dos Materiais Pedagógicos*. In Pomar, C et al. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 2º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género.

Silva, R (coord.). (2009). *Educar Para a Diversidade: Um Guia Para Professores Sobre Orientação Sexual e Identidade de Género*. (2ª ed.). Lisboa: Rede Ex Aequo. Disponível em: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-pe-guia-professores.pdf> Consultado em: 7 de outubro de 2014

Silva, R., & Viegas, R. (coord.). (2013). *Sermos Nós Própri@s*. (3ª ed.). Lisboa: Rede Ex Aequo. Disponível em: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-brochura-snp.pdf> Consultado em: 18 de novembro de 2014

Slocum, N. (2005). *Participatory Methods Toolkit. A Practitioner's Manual. Method: The World Café*. Disponível em: http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/EN/PUB_1540_Toolkit_13_WorldCafe.pdf Consultado em: 22 de abril de 2015

Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar – Estratégias Para a Promoção de Igualdade de Género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género. Disponível em: <http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/20140110-educacao-familiar.pdf> Consultado em: 13 de junho de 2015

Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2011). *De Que Falamos Quando Falamos de Género*. In Cardona, M. J. et al. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 1º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género.

Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. C. (2012). *Estereótipos de Género*. In Pomar, C et al. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 2º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género.

NM