



New Trends in
Qualitative
Research



VOLUME 22 | Nº 2

DOI:

<https://doi.org/10.36367/ntqr.22.2.2026.e1357>

Marcus Pereira Junior

Filomena Teixeira

Ana V. Rodrigues

Data de submissão: Dezembro, 2025

Data de avaliação: Abril, 2026

Data de publicação: Junho, 2026

GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: UM ESTUDO QUALITATIVO DAS PERCEÇÕES DOCENTES

RESUMO

A diversidade sexual e de gênero é uma temática considerada sensível nos diferentes segmentos sociais e, no contexto educativo, permanece atravessada por resistências que condicionam diretamente a sua abordagem nas escolas. Docentes alegam lacunas formativas e inseguranças para tratar estas questões, sendo consequência das normatividades estruturais presentes na sociedade. Objetivou-se, assim, compreender qualitativamente as percepções docentes acerca de impedimentos que dificultam o estudo das questões de gênero e sexualidade na escola. De carácter descritivo e exploratório, com recurso à análise de conteúdo, participaram na investigação 63 docentes das redes públicas de ensino de Portugal e do Brasil. A análise incidiu sobre as respostas das/dos participantes a uma questão aberta, opcional, que integrou um questionário online sobre a temática da diversidade sexual e de gênero nas escolas, constituído maioritariamente por questões fechadas de escolha múltipla. O contributo metodológico deste estudo residiu exatamente na problematização do uso de respostas abertas em questionários online para investigação de temas emergentes em educação, evidenciando potencialidades e limites da análise de conteúdo aplicada às respostas breves. Os resultados revelaram tanto semelhanças entre as percepções docentes dos dois contextos, como também posicionamentos próprios da realidade sociocultural de cada país. Reforça-se também a pertinência da via metodológica assumida, que pôde contribuir para elucidar a compreensão das barreiras ainda presentes no tratamento das questões de gênero e sexualidade nas escolas. Por fim, conclui-se que os espaços educativos necessitam de maior reconhecimento e aporte, uma vez que podem contribuir inclusivamente para a resignificação de temas emergentes, contando com a colaboração docente.

Palavras-Chave

Gênero e sexualidade; Escola; Docentes; Investigação qualitativa; Questionário online.

GENDER, SEXUALITY AND SCHOOL: A QUALITATIVE STUDY OF TEACHERS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

Sexual and gender diversity is a topic considered sensitive across different social groups and, within the educational context, continues to face resistance that directly influences how it is addressed in schools. Teachers cite gaps in their training and a lack of confidence in addressing these issues, which stem from the structural norms present in society. The aim was therefore to gain a qualitative understanding of teachers' perceptions regarding the obstacles that hinder the study of gender and sexuality in schools. This descriptive and exploratory study, employing content analysis, involved 63 teachers from the public education systems of Portugal and Brazil. The analysis focused on the participants' responses to an optional open-ended question included in an online questionnaire on the topic of sexual and gender diversity in schools, which consisted mainly of closed-ended multiple-choice questions. The methodological contribution of this study lay precisely in questioning the use of open-ended responses in online questionnaires for investigating emerging issues in education, highlighting the potential and limitations of content analysis applied to short responses. The results revealed both similarities between teachers' perceptions in the two contexts and perspectives specific to the sociocultural reality of each country. The relevance of the methodological approach adopted is also reinforced, as it helped to shed light on the barriers still present in addressing issues of gender and sexuality in schools. Finally, it is clear that educational settings require greater recognition and support, as they can contribute to the reframing of emerging issues, with the collaboration of teachers.

Keywords

Gender and sexuality; School; Teachers; Qualitative research; Online questionnaire.

1. Introdução

A diversidade sexual e de género é considerada uma temática sensível na sociedade. Embora existam avanços no seu reconhecimento, resistências sociais, políticas e institucionais invisibilizam a sua permanência no quotidiano, ancorando-se em normas que regulam corpos e experiências e produzem marginalizações (Butler, 2017; Rubin, 2017).

Em contexto educativo, estas tensões manifestam-se em processos como silenciamento, omissão ou deslocamento de responsabilidades, sendo visíveis em restrições curriculares e práticas condicionadas por expectativas normativas. Assim, a ausência ou abordagem frágil das questões de género e sexualidade não pode ser compreendida como mera neutralidade institucional, revelando também disputas entre a manutenção de padrões hegemónicos e a construção de práticas educativas mais inclusivas (Fetter & Silva, 2022; Pereira-Junior et al., 2024).

A escola, suposto espaço de formação cidadã, confronta-se com dispositivos que delimitam o reconhecimento de subjetividades (Louro, 2013). E discutir género e sexualidade implica analisar as condições que tornam determinados temas ensináveis ou silenciáveis. Por exemplo, a abordagem destas questões coloca docentes diante de exigências que nem sempre encontram suporte nos processos formativos ou em orientações institucionais (Fetter & Silva, 2022).

Nos contextos educativos de Portugal e do Brasil, nações marcadas por vínculos históricos e dinâmicas sociopolíticas próprias, observa-se a coexistência de iniciativas para uma educação inclusiva e práticas condicionadas pelas normatividades excludentes. E neste cruzamento entre avanços e entraves institucionais situam-se as/os docentes, mediando impasses sobre a inserção da temática diversidade sexual e de género nas escolas (Araujo et al., 2019).

Neste âmbito, compreender as perceções docentes constitui uma via relevante para analisar as dificuldades de inserção deste conteúdo. O modo como interpretam inseguranças, resistências e constrangimentos institucionais permite identificar os fatores que influenciam práticas pedagógicas. Desta forma, importa reconhecer as/os docentes como sujeitos cujas perceções são atravessadas não apenas por suas trajetórias formativas, mas também por valores pessoais, pressões institucionais e contextos sociopolíticos (Lira et al., 2023).

Para além deste contributo, assumiu-se também uma preocupação metodológica. Investigar género e sexualidade na escola implica lidar com um assunto frequentemente atravessado por inseguranças (Souza et al., 2016). E diante deste cenário desafiador, analisar criticamente as perceções docentes através de uma proposta qualitativa inovadora possibilitaria um aprofundamento sobre a (im)permanência destas questões emergentes nas escolas.

Tendo por questão “À luz de uma proposta qualitativa de análise, que perceções revelam docentes de Portugal e do Brasil sobre os constrangimentos à abordagem das questões de género e sexualidade nas escolas?”, o estudo teve como objetivo analisar posicionamentos docentes mais específicos acerca da temática da diversidade sexual e de género nas escolas,

quando interpelados pela possibilidade de responderem abertamente através de um instrumento de inquirição composto maioritariamente por questões fechadas.

2. Metodologia

Esta investigação adotou um percurso qualitativo próprio, de carácter descritivo-exploratório, orientada para uma compreensão manifesta das percepções docentes sobre constrangimentos à abordagem das questões de género e sexualidade na escola. Esta opção justificou-se pela natureza sensível da temática e pela necessidade de aceder a sentidos, hesitações e tensões discursivas dificilmente captáveis por instrumentos quantitativos (Bogdan & Biklen, 1994; Guerra et al., 2022; Lösch et al., 2023; Pitanga, 2020).

2.1 Participantes e contexto

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla que envolveu a participação de 165 docentes de escolas públicas de Portugal e do Brasil, intervenientes em diferentes níveis de escolaridade e disciplinas, sendo 87 docentes de escolas portuguesas e 78 de escolas brasileiras, caracterizando uma amostra intencional não probabilística. A participação ocorreu através de resposta voluntária a um questionário online, entre abril e junho de 2024. Assumindo uma estratégia diversificada de recrutamento, o questionário foi divulgado por correio eletrónico, em grupos de docentes dos dois países existentes nas redes sociais, em aplicações de mensagens instantâneas e por divulgação pelas/pelos próprias/os interessadas/os.

O questionário consistiu em oito questões fechadas de escolha múltipla e uma única questão aberta e opcional. Para este estudo, a análise centrou-se nas respostas à questão aberta, à qual 63 docentes (20 docentes de Portugal e 43 do Brasil) optaram por responder. Com as respostas, foi possível proceder à análise qualitativa em função do conteúdo declarado e, por vezes, crítico emergente. O contributo desta abordagem situou-se em problematizar o uso de uma questão aberta integrada a um questionário online como estratégia diferencial para análise das percepções docentes. Isto permitiu explorar potencialidades e limites de um corpus constituído por respostas produzidas sem interação direta com a equipa de investigação e em condição de anonimato, o que pode ter favorecido maior liberdade de expressão.

A opção em contemplar os contextos português e brasileiro foi intencional. Embora os dois países partilhem vínculos históricos e apresentem convergências no campo educativo, possuem marcos distintos acerca das políticas de inclusão. Esta composição possibilitou identificar similaridades e diferenças moduladas por cada realidade contextual (Araujo et al., 2019).

Em termos éticos, as/os participantes foram previamente informadas/os sobre os objetivos da investigação e sobre o carácter anónimo e voluntário da participação, tendo autorizado a utilização dos dados através de termo de consentimento livre e informado.

Adicionalmente, o estudo foi conduzido de acordo com os pressupostos do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados da União Europeia, (2016) - Regulamento (UE) 2016/679 – e da legislação portuguesa aplicável, nomeadamente a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, relativa à proteção de dados pessoais.

Obteve-se parecer e suporte institucional favorável, expedido pelo Encarregado Geral de Dados da Universidade de Aveiro, com declaração emitida em 28 de abril de 2023 e a salvaguarda dos dados pelo Sistema de Informação da Universidade de Aveiro (SIUA).

2.2 Procedimentos de recolha de dados

O questionário online visou facilitar o alcance a participantes geograficamente distintos (Portugal e Brasil), garantindo maior comodidade para a manifestação das respostas. Quanto à questão aberta incluída no instrumento, esta foi pensada como espaço de livre expressão, permitindo que as/os docentes acrescentassem posicionamentos que possivelmente não estariam previstos nas alternativas fechadas. Esta abertura, ainda que limitada quando comparada a entrevistas ou focus groups, revelou-se metodologicamente potente no sentido de possibilitar a recolha de declarações mais espontâneas (Maia, 2020). Tal escolha responde a um desafio epistemológico contemporâneo no campo da educação, nomeadamente a produção de conhecimento com sujeitos — e não apenas sobre os sujeitos —, especialmente quando se trata de temas emergentes, como a relação da diversidade sexual e de género com a educação (Dal'Igna & Pocahy, 2021).

Relativamente ao questionário, intitulado "Relações de género e sexualidade nas escolas: um breve inquérito (para docentes)", este foi construído com base em estudos referentes à temática de género e sexualidade e de sua transversalidade no contexto escolar, quer através de referenciais teóricos (Louro, 2013; Butler, 2017; Araujo et al., 2019), quer através de documentos e diretrizes sobre diversidade na educação nos contextos português e brasileiro (República Federativa do Brasil, 2013; República Portuguesa, 2017; 2018; 2019).

Na globalidade, destaca-se que o questionário foi estruturado em torno de eixos como: formação docente, (in)segurança para abordagem das questões de género e sexualidade, o papel da escola neste contexto e influências institucionais e além-muros. A questão aberta explorada neste estudo, designada por "Q4b.", ligava-se à quarta questão fechada do questionário, designada por "Q4". A questão aberta apresentava o seguinte enunciado: "Se na questão anterior respondeu 'SIM' a 'g) Outras questões', indique brevemente outras questões que dificultem e/ou impeçam uma abordagem mais sistemática das referidas temáticas com estudantes.". Tal formulação procurou não antecipar categorias específicas de resposta, abrindo espaço para que docentes identificassem constrangimentos à abordagem das questões de género e sexualidade em contexto educativo. Importa notar que, por estar associada à opção "g) Outras questões", a questão aberta produziu um corpus específico composto por respostas que poderiam acrescentar pontos não contemplados pela questão anterior associada.

De referir que a elaboração do questionário teve em atenção as variantes do português europeu e brasileiro, assegurando clareza semântica e equivalência interpretativa das perguntas. A ferramenta foi disponibilizada através da plataforma LimeSurvey (FormsUA), da Universidade de Aveiro, permitindo a gestão segura da informação recolhida.

Os dados, automaticamente registados na plataforma, foram exportados em formato editável (CSV) para organização utilizando o *software Microsoft Excel*, para posterior análise.

As respostas foram isoladas e organizadas, manualmente, em linhas e colunas paralelas para fins de categorização e interpretação crítica.

2.3 Estratégia de análise dos dados

Recorreu-se à análise de conteúdo dos dados obtidos, na sua vertente categorial, proposta por Bardin (2017), possibilitando a identificação, classificação e interpretação de núcleos de sentido presentes nas respostas das/dos docentes.

O processo foi desenvolvido considerando-se as seguintes etapas:

i) Pré-análise: organização inicial do *corpus*, que consistiu numa leitura flutuante das 63 respostas à questão aberta de docentes de Portugal e do Brasil, sendo fundamental para o reconhecimento do material, definição de unidades de registo (frases ou segmentos) e formulação de interpretações preliminares;

ii) Codificação: realizada de forma colaborativa pelos três elementos da equipa de investigação que assumem a autoria deste artigo. Procedeu-se primeiramente a uma leitura integral do *corpus* e a uma identificação preliminar de unidades de sentido que correspondessem ao objetivo da investigação. Esta leitura inicial permitiu a elaboração de uma grelha provisória de códigos, construída de forma indutiva a partir das respostas das/dos participantes. Num segundo momento, os códigos preliminares foram comparados, discutindo-se possíveis convergências e divergências, como forma de se alcançar um consenso interpretativo. Quando uma unidade de sentido foi associada a mais do que uma categoria, privilegiou-se um núcleo semântico predominante da resposta, evitando duplicações. A estabilização das categorias ocorreu quando as leituras sucessivas deixaram de produzir novos núcleos temáticos, verificando-se uma coerência interna entre códigos e excertos. Este processo resultou na organização de cinco categorias temáticas relativas ao contexto português e cinco relativas ao contexto brasileiro, permitindo evidenciar convergências e especificidades entre os dois países;

iii) Cumprimento ao rigor qualitativo: de acordo com Lincoln e Guba (1985), procedeu-se a um atendimento aos quatro seguintes critérios de confiança: a) Credibilidade: triangulação entre a equipa de investigação e retorno constante ao *corpus* de estudo; b) Confirmabilidade: registo do percurso analítico realizado, bem como das decisões interpretativas assumidas; c) Dependabilidade: manutenção do protocolo analítico, de forma a dar consistência ao processo; d) Transferibilidade: descrição das respostas manifestadas pelas/pelos participantes e dos contextos de análise, possibilitando ao leitor captar a aplicabilidade sobre os resultados;

iv) Suficiência dos dados e saturação: embora não se tenha tido como objetivo um alcance de representatividade estatística, a quantidade de respostas recolhidas ($n = 63$) revelou-se suficiente para a identificação de determinados padrões. Portanto, em vez de se assumir uma saturação em sentido exaustivo, considerou-se alcançada uma suficiência analítica, observável pela estabilização das categorias e pela recorrência de núcleos de sentido relevantes para o objetivo exploratório da investigação;

v) Tratamento dos dados: as categorias foram interpretadas criticamente à luz do referencial anteriormente apresentado, considerando também as realidades contextuais de cada país. Esta fase foi guiada por uma postura reflexiva, procurando compreender como os sentidos atribuídos pelas/pelos participantes poderiam revelar não apenas opiniões, mas também marcas estruturais e ideológicas presentes em suas vivências nos espaços escolares;

vi) Validação interna: assegurada por meio de um processo de auditoria analítica realizado pela própria equipa de investigação. Este procedimento incidiu sobre a relação entre excertos, unidades de sentido, códigos e categorias, procurando verificar se as interpretações propostas se encontravam sustentadas pelo corpus empírico. Procedeu-se ainda à revisão das categorias finais, avaliando sua coerência interna e a adequação das designações atribuídas. Este processo permitiu reduzir redundâncias, evitar generalizações indevidas e reforçar a rastreabilidade das decisões analíticas.

Reconhece-se que a opção pela análise de conteúdo, eficaz na identificação de discursos/sentidos partilhados (Maia, 2020), apresenta limitações em termos de profundidade experiencial, sobretudo por se tratar de respostas não interativas. Ainda assim, a diversidade de respostas analisadas conferiu densidade interpretativa ao estudo, contribuindo para compreender atravessamentos da temática de género e sexualidade nas escolas de Portugal e do Brasil.

3. Resultados e Discussão

A adoção de uma abordagem analítica neste estudo evidenciou-se particularmente adequada, permitindo a construção de um mapa interpretativo de resistências, dificuldades e deslocamentos de responsabilidade identificados nos discursos das/dos docentes. Além disso, a análise de conteúdo permitiu uma observação tanto de padrões discursivos recorrentes como de respostas mais singulares, que funcionaram como indicadores críticos de como as questões de género e sexualidade são percebidas (ou evitadas) nas práticas escolares.

Importa salientar que os resultados apresentados decorrem de respostas breves, recolhidas num questionário online, e não de entrevistas ou focus groups. Por esta razão, não se procurou com a análise reconstruir trajetórias docentes individuais, nem aprofundar narrativas biográficas. O alvo foi a identificação de recorrências discursivas e formulações espontâneas produzidas pelas/pelos participantes.

E esta característica do corpus constitui simultaneamente uma limitação e uma potencialidade metodológica: ao passo que limita o aprofundamento das respostas, permite de alguma maneira observar como determinados constrangimentos são nomeados de forma imediata e, por vezes, incisiva.

Portanto, seguem-se as respostas das/dos docentes organizadas num total de dez categorias temáticas. Primeiramente, são apresentados de forma particular os contextos de cada país, evidenciando especificidades socioculturais e institucionais.

Ao final, apresenta-se uma comparação entre os dois contextos, com destaque a similaridades e diferenças percecionadas. Ressalta-se que foi mantida a redação original dos excertos das/dos participantes, preservando as marcas linguísticas dos respetivos contextos.

3.1 Perceções de docentes no contexto português

(i) Formação deficitária e insegurança docente:

A formação deficitária emergiu como uma dimensão que produz insegurança, autocontenção e receio de perda de legitimidade na abordagem pedagógica do tema. Como exemplo, destaca-se o seguinte relato:

"Imparcialidade. Não tenho conhecimentos/vivências suficientes que me deixem à vontade para abordar alguns temas, nem sequer os consigo definir e, por esse motivo tenho receio de tornar parcial." (R. 19)

A resposta evidencia uma associação, pela/pelo docente, da falta de conhecimento ao risco de perda de imparcialidade. Esta formulação permite compreender que a insegurança não decorre apenas da ausência de domínio conceptual, mas também do receio de que a abordagem deste conteúdo seja interpretada como tomada de posição. Nesta perspetiva, a formação deficitária funciona como mecanismo de autocontenção, o que poderia levar docentes a uma evitação de temas que exijam especial legitimidade, experiência ou neutralidade (Neto, 2022).

Este resultado aprofunda discussões como as de Silveira et al.,(2021), ao mostrar que o défice formativo, de facto, não atua isoladamente. Com as expectativas institucionais de neutralidade e a dificuldade em reconhecer a diversidade sexual e de género como dimensão legítima da prática educativa, a insegurança docente deve ser lida menos como fragilidade de cariz individual e mais como efeito de um percurso formativo (e escolar) que historicamente secundariza esta temática.

(ii) Valores pessoais e conflitos ideológicos:

Algumas respostas revelaram tensões de natureza emocional, religiosa ou ideológica, indicando que docentes compreendem a abordagem da diversidade como algo que interfere em valores pessoais:

"Questões de ética, etnia e/ou religião." (R. 3)

"Esta é uma área que deve ser da responsabilidade da família e não da escola. Além disso, este é um assunto com alto teor ideológico (...)" (R. 5)

Com estes excertos, sugere-se uma disputa sobre a legitimidade da escola para tratar o tema. Ao classificar este assunto, por exemplo, como de teor ideológico, a resposta não apenas manifesta discordância, mas redefine as fronteiras do que seria aceitável no espaço escolar.

O facto é que a escola é apresentada como se pudesse permanecer neutra, quando, a partir das reflexões de Louro (2013) e Butler (2017), se compreende que as normatividades operam quotidianamente nas práticas escolares, nos currículos, nas interações e nos modos de reconhecimento entre as pessoas.

Revela-se uma forma específica de resistência, com a diversidade marcada como posicionamento e a norma mantida como neutralidade. E esta dinâmica revela como os discursos de imparcialidade podem, na verdade, funcionar como dispositivos de silenciamento. Desta forma, a recusa da abordagem escolar não elimina a dimensão educativa das questões de género e sexualidade, mas apenas preserva a sua transmissão implícita segundo as normatividades estruturais (Pereira-Junior et al., 2024).

(iii) Limitações institucionais: tempo e currículo:

Outras respostas apontaram restrições curriculares e excesso de conteúdos a serem abordados como dificultadores para se abordar a temática:

"A oportunidade dos temas e conjugá-la com os conteúdos programáticos." (R. 10)

"A falta de tempo, sendo prioritário o cumprimento dos programas curriculares das disciplinas." (R. 20)

A dificuldade não é formulada como oposição direta ao tema, mas como incompatibilidade com a organização escolar. A diversidade sexual e de género aparece, então, como algo que só poderia ser abordado se houvesse tempo disponível ou articulação explícita com os conteúdos programáticos. E isto revela como a estrutura curricular pode funcionar como filtro de legitimidade, em que temas não inscritos explicitamente nos programas tendem a ser percebidos como meramente acessórios ou dependentes de uma iniciativa individual (Santos, 2022).

Neste sentido, os dados dialogam com Gava e Villela (2016), mas permitem ir além da constatação de que o currículo silencia determinados temas. O que emerge nas respostas é a burocratização do silenciamento, em que a prioridade atribuída ao cumprimento programático restringe a ação docente, com o problema não sendo atribuído apenas pela ausência do tema, mas também pela organização institucional que dificulta sua integração transversal.

(iv) Preocupação com maturidade:

A referência à falta de maturidade estudantil opera como justificação pedagógica para o adiamento da abordagem do tema:

"A falta de maturidade dos alunos pode dificultar porque não abordam as questões de forma séria e objetiva." (R. 9)

Este argumento direciona a dificuldade para os/as estudantes, sugerindo que a abordagem dependeria de um determinado nível de preparação emocional ou cognitivo.

Esta “preocupação pedagógica” com a adequação etária pode indicar uma forma de adiamento do debate, onde ao pressupor que as/os estudantes ainda não estão preparadas/os, corre-se um risco de invisibilização de experiências que já fazem parte das suas vivências (De Sena, 2023).

A este respeito, reflete-se através de Garbarino (2021) sobre a problematização da ideia de que gênero e sexualidade só se tornam pedagogicamente relevantes em uma “certa” idade. Ocorre que a escola não introduz estas questões sem antecedentes, como é o caso dos atravessamentos normativos às afetividades e às expectativas corporais. Ou seja, a maturidade não deve ser tomada como pré-condição para se abordar o tema, mas como uma genuína dimensão a ser construída pedagogicamente.

(v) Deslocamento de responsabilidade:

Abaixo, apresenta-se a resposta categórica de um docente que afirmou que a temática não pertence ao escopo de seu conteúdo:

"São temáticas que não estão relacionadas com a disciplina que leciono." (R. 8)

Este excerto sugere um mecanismo de deslocamento de responsabilidade. Embora seja reconhecida como possível, se atribui sua abordagem a outro espaço, outra disciplina ou outro agente escolar, com o problema deixando de ser a relevância da temática e passando a ser a sua localização institucional. Ou seja, um ponto que poderia até ser pensado pela perspectiva de disseminação da temática para diferentes segmentos da comunidade escolar e além-muros (Souza et al., 2020), demarca-se numa dinâmica de marginalização.

Esta resposta é particularmente importante porque mostra como a transversalidade pode tornar-se paradoxal. Quando a diversidade sexual e de gênero não é institucionalmente assumida, tal ausência de enquadramento formativo e curricular favorece sua transferência para outros atores, enfraquecendo o papel da escola na promoção da inclusão e no enfrentamento de preconceitos (Cordeiro & Rodrigues, 2024).

3.2 Percepções de docentes no contexto brasileiro

(i) Clima político-ideológico e medo de represálias:

Uma das categorias mais evidenciadas diz respeito ao ambiente político e à influência de famílias e comunidades escolares, em que docentes manifestaram receio de retaliações, de ordem institucional, judicial ou simbólica:

"Hoje em dia pisamos em ovos o tempo inteiro. Tudo que falamos é distorcido. Não temos apoio do município. Não há uma igualdade no pensamento." (R. 6)

"O medo de processos judiciais por parte dos responsáveis pelos alunos; o medo de ser mal ou má interpretada(o) e da ignorância dos responsáveis (...)" (R. 8)

"Medo de retaliação por parte dos diretores ou secretaria de Educação." (R. 17)

"Não me sentir segura para tratar os temas, tenho muito medo da reação dos colegas e da comunidade." (R. 43)

Com estes excertos, sugere-se que a abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade na escola é percebida como atividade profissionalmente arriscada, num clima de autocensura no qual o problema não é apenas saber ou não saber abordar o tema, mas antecipar possíveis consequências (Souza et al., 2016). Com isso, a insegurança docente assume uma dimensão político-institucional, estando aqui supostamente mais marcada do que no contexto português.

Este panorama dialoga com Anjos e Canever (2025), ao evidenciar uma escola atravessada por suspeições. Contudo, os dados permitem aprofundar esta leitura ao mostrar que a vigilância não é apenas externa, mas interiorizada pelas/pelos docentes como antecipação de conflitos, produzindo prudência e silenciamento. Então, o medo de ser mal interpretada/o transforma práticas pedagógicas num campo de risco, especialmente sem um apoio institucional claro.

(ii) Preconceitos estruturais:

Outro núcleo de respostas marca a presença de preconceitos manifestados pela categoria docente:

"Preconceito pessoal / Conservadorismo." (R. 11)

"Ideias preconceituosas do próprio docente sobre a diversidade de gênero (...)" (R. 34)

"O preconceito e violência por parte dos próprios professores." (R. 38)

Estas respostas são relevantes porque destacam que os obstáculos não são apenas externos à escola, vindo da comunidade envolvente ou das famílias, mas também inscritos em práticas, atitudes e valores das/dos profissionais da educação (Fetter & Silva, 2022). Na realidade, este é um elemento importante que sugere que o preconceito aparece como elemento estrutural da cultura escolar.

À luz de Souza e colaboradores (2016), estes dados corroboram o facto de que a escola pode operar simultaneamente como espaço de proteção e de reprodução de exclusões. O preconceito entre docentes compromete a possibilidade de uma abordagem pedagógica crítica, pois as/os próprias/os mediadoras/es do processo educativo podem atuar como agentes de manutenção das normatividades.

(iii) Formação docente deficitária:

A falta de formação e de material de apoio emerge como um fator de impedimento no contexto educativo brasileiro:

"Falta de material de apoio. Discriminação por parte dos colegas. Falta de incentivo da parte pedagógica. Não inclusão do tema no PPP." (R. 2)

"Ausência de investimentos em políticas público/pedagógicas." (R. 14)

Esta é uma resposta que condensa diferentes níveis, nomeadamente ausência de recursos, discriminação entre pares, falta de incentivo pedagógico e não inclusão em documentos orientadores oficiais. Diferentemente de respostas que apresentam a formação como lacuna individual, aqui surge uma ausência mais integrada de institucionalização (Gava & Villela, 2016; Silva et al., 2018).

Portanto, quando a temática não é assumida institucionalmente, a sua abordagem tende a depender da iniciativa individual das/dos docentes, ponto este também destacado no contexto educativo português. A consequência é um cenário mais vulnerável a resistências e censuras, onde, dialogando com Neto (2022), se sugere que a formação docente precisa urgentemente ser pensada em articulação com materiais, políticas escolares e apoio pedagógico.

(iv) Sobrecarga docente: currículo e turmas grandes:

O fator de sobrecarga de trabalho, aliado à manutenção da rigidez curricular e da grande quantidade de estudantes em salas de aula foram mencionados como fatores impeditivos:

"O grande número de alunos em sala dificulta a interação (...) " (R. 27)

"Necessidade de cumprir planeamento curricular." (R. 37)

Estas respostas sugerem que a abordagem da diversidade sexual e de género em salas de aula exige condições relacionais adequadas (Fetter & Silva, 2022). Turmas numerosas, sobrecarga de trabalho e pressão curricular restringem as possibilidades de diálogo, especialmente quando se trata de questões que podem gerar tensões, dúvidas ou exposições pessoais.

Refletindo a partir de Santos (2022), a lógica produtivista da escola aparece como uma barreira à pedagogia da inclusão. Desta forma, o problema não é apenas acrescentar conteúdos sobre género e sexualidade ao currículo, mas criar condições nos ambientes escolares para que temas emergentes sejam trabalhados com cuidado, continuidade e responsabilidade.

(v) Estudantes como sujeitos do impasse:

Por último, apresentam-se as respostas de docentes que indicaram que o próprio público estudantil apresenta dificuldades em lidar com os temas, quer por imaturidade, quer pela internalização de valores conservadores:

"Jovens com pensamentos e comportamentos da Idade Média. Completamente desinformados." (R. 20)

"Os próprios alunos, em sua diversidade, com aqueles que acolhem com maturidade a informação e aqueles que não." (R. 41)

Estas respostas revelam que estudantes são percebidas/os como destinatárias/os da intervenção pedagógica e como agentes de resistência ou conflito. A primeira formulação, em particular, pode sugerir uma frustração docente diante do binómio conservadorismo-desinformação entre jovens.

Mas tal percepção deve ser interpretada com cautela, pois pode deslocar para estudantes a responsabilidade pelas narrativas produzidas a partir de contextos mais amplos, incluindo núcleos familiares, mediáticos, religiosos e políticos (De Sena, 2023).

Como salienta Santos (2022), a escola é atravessada por discursos sociais que não se limitam ao seu espaço físico. Assim, discursos e práticas estudantis não devem ser compreendidos como atributos isolados, mas como genuína expressão da socialização. Isto reforça a necessidade de práticas pedagógicas capazes de trabalhar não apenas informação, mas também reconhecimento e problematização crítica da discriminação de grupos minorizados.

3.3 Análise comparativa entre os contextos português e brasileiro

A comparação entre os contextos de Portugal e Brasil permitiu observar padrões de resistência comuns, mas também nuances que diferenciam as percepções docentes. Em ambos, foi evidente a presença de obstáculos estruturais, como a falta de formação específica, a insegurança em abordar a temática e a pressão institucional pelo cumprimento curricular, somada à recorrente estratégia de deslocamento de responsabilidade. Estes elementos configuram um campo transfronteiriço de impedimentos, evidenciando que as resistências à inclusão da diversidade sexual e de género em escolas não se restringem a uma realidade situacional, mas têm raízes em normatividades globalmente disseminadas (Pereira-Junior et al., 2024).

Contudo, ao observar as particularidades dos dois perfis, torna-se visível que marcos sociopolíticos e históricos modulam as experiências e percepções. Em Portugal, docentes tendem a enfatizar argumentos curriculares, disciplinares e de neutralidade, evidenciando uma lógica institucionalizada de evitação do tema. Notam-se discursos envolvidos por imparcialidade e neutralidade disciplinar, bem como menções ao "carácter ideológico" da temática — indicando uma resistência normativa justificada pelas próprias instituições (Dal'Igna & Pocahy, 2021).

No Brasil, as percepções são marcadamente atravessadas por um clima de tensão político-ideológica, agravado pela ameaça de retaliações. Docentes denunciam uma condição de vulnerabilidade profissional, com o conservadorismo institucional e a falta de apoio do sistema educacional funcionando como barreiras associadas à conjuntura contemporânea.

Além disso, a menção à ausência de políticas efetivas e à carência de condições para o desenvolvimento de práticas inclusivas acentua um carácter estruturalmente deficitário que afeta as escolas públicas brasileiras (Cordeiro & Rodrigues, 2024).

No que respeita a via metodológica assumida, a comparação entre os dois contextos revela que respostas abertas breves podem demarcar diferenças relevantes na forma como docentes nomeiam obstáculos semelhantes. Ainda que não seja possível aprofundar a origem de cada posicionamento, estas respostas tornam visíveis repertórios discursivos distintos: em Portugal, mais associados à organização curricular, à delimitação disciplinar e à neutralidade; no Brasil, mais ligados ao medo, à retaliação e à vulnerabilidade profissional. Assim, o valor analítico do corpus residiu na capacidade de condensar tensões estruturais em formulações curtas.

Por fim, embora as categorias de análise tenham revelado semelhanças e particularidades, é possível afirmar que a intensidade das resistências varia consoante o contexto.

Tais resultados reforçam a necessidade de conceber políticas educacionais que reconheçam a complexidade do fenómeno e intervenham, por múltiplas frentes, na formação docente e nos discursos e práticas que se mantêm nas escolas, visando uma efetiva abordagem crítica que integre as questões de género e sexualidade e outros temas emergentes aos currículos escolares (Araujo et al., 2019).

4. Reflexão Metodológica

A opção pela abordagem qualitativa e exploratória, centrada na análise de respostas abertas de docentes, decorreu da natureza sensível do tema investigado e da necessidade de aceder a hesitações e justificações que dificilmente seriam captadas por instrumentos exclusivamente fechados. A inserção de uma questão aberta opcional num questionário online foi assumida como um dispositivo de escuta, permitindo que as/os participantes pudessem acrescentar elementos não previstos nas alternativas fechadas, elaborando, ainda que de forma breve, sentidos próprios acerca da abordagem da temática da diversidade sexual e de género em contexto escolar (Dal'Igna & Pocahy, 2021).

A comparação entre Portugal e Brasil acrescentou uma camada metodológica relevante. Apesar da proximidade linguística, as variantes do português e os contextos sociopolíticos de produção das respostas exigiram cautela interpretativa. Por essa razão, a análise não procurou estabelecer equivalências diretas ou hierarquias entre os contextos, mas identificar convergências e especificidades. Esta atenção às diferenças linguísticas e contextuais mostrou-se fundamental para evitar leituras homogeneizadoras de realidades educativas marcadas por histórias e dinâmicas próprias.

Contudo, esta escolha metodológica também apresentou limitações. Respostas breves, por serem não interativas, impossibilitam o aprofundamento imediato de ambiguidades e limitam a exploração de possíveis contradições.

Este foi um ponto tratado não apenas como limitação, mas também como dado metodologicamente relevante para um estudo qualitativo (Guerra et al., 2022), na medida em que revela formas condensadas de nomear tensões associadas às questões de género e sexualidade no espaço escolar. Acresce que o corpus resultou de uma única questão aberta e opcional, respondida por um subconjunto de participantes, o que delimitou o alcance interpretativo dos resultados e impediu generalizações sobre a totalidade das/dos docentes inquiridas/os.

Relativamente à análise de conteúdo aplicada, a delimitação das unidades de sentido exigiu importante atenção. A codificação considerou uma relação entre excertos, códigos e categorias, procurando preservar a coerência interna do corpus. Deste modo, a análise exigiu sucessivas leituras, a fim de evitar fragmentação excessiva dos discursos e uma indevida generalização. A construção das categorias resultou, portanto, de um equilíbrio entre recorrência temática e contextualização sociopolítica.

A reflexividade da equipa de investigação constituiu outro elemento central do percurso metodológico exploratório (Lösch et al., 2023).

Investigar género e sexualidade em contexto educativo implica reconhecer que as escolhas teóricas, a formulação da pergunta, a leitura das respostas e a construção das categorias são atravessadas por posicionamentos científicos, éticos e políticos. Neste âmbito, se procurou manter uma postura reflexiva, com explicitação das decisões analíticas, tendo em atenção a coerência entre os excertos e as interpretações produzidas.

Como aprendizagem metodológica transferível, este estudo sugere que respostas abertas breves em questionários online podem ser particularmente úteis em investigações qualitativas sobre temas sensíveis em educação, quando se pretende aceder a perceções iniciais e resistências discursivas. A sua utilização, contudo, deve ser acautelada e deve considerar pontos como: formulação clara da questão aberta, explicitação do seu lugar no instrumento, tratamento das respostas como corpus específico (e não como complemento meramente ilustrativo), definição pormenorizada e validação das categorias, e reconhecimento explícito dos limites decorrentes da ausência de interação com as/os participantes. Assim, o estudo contribuiu metodologicamente ao mostrar que a brevidade das respostas não inviabiliza a análise qualitativa, desde que haja uma interpretação criteriosa e contextualizada.

Não se pretende, obviamente, que este tipo de dispositivo substitua entrevistas, focus groups ou abordagens etnográficas, mas valoriza-se a sua funcionalidade como via de acesso a perceções iniciais sobre tensões discursivas. Numa perspetiva futura, planear uma triangulação entre questionários online com questões abertas e métodos qualitativos interativos poderá ampliar a compreensão sobre como pensam docentes acerca da relação entre género, sexualidade e escola (Neto, 2022).

5. Considerações finais

Através deste estudo, compreendeu-se alguns importantes entraves percebidos por docentes de escolas públicas de Portugal e do Brasil, quanto à inserção da temática da diversidade sexual e de género no quotidiano escolar. Os resultados evidenciam que tais constrangimentos não se reduzem a dificuldades individuais, mas se articulam com dimensões formativas, curriculares, institucionais e sociopolíticas. A análise das respostas permitiu evidenciar resistências expressas por dimensões subjetivas que resultam de atravessamentos normativos reproduzidos ao nível institucional, reflexo de práticas socioculturais, tensões ideológicas e limites formativos (Louro, 2013; Lira et al., 2023).

A comparação entre os dois países permitiu identificar convergências e especificidades. No contexto português, sobressaíram justificações associadas à organização curricular, à delimitação disciplinar e à ideia de neutralidade. No contexto brasileiro, emergiram com maior intensidade o medo de represálias, a tensão político-ideológica e a perceção de ausência de apoio institucional. Desta forma, o contributo substantivo do estudo reside em permitir compreender que a inserção das questões de género e sexualidade na escola depende não apenas da disposição individual das/dos docentes, mas também das condições institucionais que legitimam, dificultam ou silenciam a abordagem da temática (Rubin, 2017; Novaes, 2023).

Metodologicamente, o estudo contribuiu para a investigação qualitativa ao evidenciar que respostas abertas breves recolhidas através de questionário online podem constituir um material analítico relevante. O corpus analisado permitiu aceder a formulações espontâneas e que revelaram formas de nomear receios e resistências docentes, tendo obviamente em conta a necessidade de tratar estes dados com um zelo interpretativo. Assim, a utilização de uma questão aberta não foi assumida como complemento acessório às questões fechadas, mas como dispositivo metodológico capaz de produzir conhecimento qualitativo situado. Na verdade, o ponto forte desta investigação foi privilegiar uma expressão manifesta das/dos docentes, com uma elucidação de determinados aspetos presentes na realidade escolar e que, por vezes, podem passar despercebidos (Souza et al., 2016; Fetter & Silva, 2022).

Numa época de obscurantismos a nível global, com o reforço de discursos e práticas marginalizantes direcionados para grupos minorizados, urge afirmar a escola como território de diálogos e pluralidades. Isto é mais do que um desafio pedagógico — trata-se de um compromisso ético da escola com a sociedade, valorizando a escuta atenta das e dos agentes escolares perante os cenários que se apresentam, com a adoção de metodologias mais sensíveis e críticas, fulcrais neste percurso.

Aprovação Ética: A investigação foi conduzida em conformidade com princípios éticos aplicáveis à investigação com participantes humanos, nomeadamente autonomia, voluntariedade, confidencialidade, anonimato e proteção de dados. Não foram recolhidas informações pessoais identificáveis, como nomes, contactos ou instituições de ensino específicas. O questionário foi aplicado através da plataforma LimeSurvey (FormsUA), sob infraestrutura tecnológica da Universidade de Aveiro, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). O estudo obteve parecer favorável do Encarregado Geral de Dados da Universidade de Aveiro, com declaração emitida em 28 de abril de 2023, e os dados foram armazenados no Sistema de Informação da Universidade de Aveiro (SIUA).

Consentimento Informado: As/os participantes foram informadas/os sobre os objetivos gerais do estudo, o carácter voluntário da participação e a inexistência de compensações ou obrigações. Esta informação foi disponibilizada no início do questionário, acompanhada de termo de consentimento livre e informado, cuja aceitação era condição necessária para prosseguir a participação.

Utilização de Inteligência Artificial (IA): Reconhece-se o uso do OpenAI GPT-5.5, modelo generativo acedido através da plataforma IAedu – Inteligência Artificial para o ensino superior e investigação –, apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), como ferramenta auxiliar de análise de fraseamento e revisão estrutural de parágrafos do manuscrito. A utilização da ferramenta teve carácter instrumental e não substituiu a análise e interpretação dos dados, as decisões metodológicas nem a responsabilidade científica do autor e das autoras.

Declaração de Conflitos de Interesse: O autor e as autoras declaram inexistência de conflitos de interesse relativamente à investigação e à publicação deste estudo. A equipa participou no desenvolvimento das etapas do estudo e assume plena responsabilidade pelo conteúdo apresentado no artigo.

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

6. Referências

- Anjos, C. B., & Canever, N. (2025). Gênero e sexualidade na educação: a disputa por uma escola democrática em tempos de retrocesso. *Revista Diversidade e Educação*, 13(1), 117-140. <http://dx.doi.org/10.63595/de.v13i1.19199>
- Araujo, M. F., Rossi, C. R., & Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Brasil e Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1410-1426. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12608>
- Bardin, L. (2017). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e aos Métodos* (trad. de M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista). Porto Editora.
- Butler, J. (2017). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Orfeu Negro.
- Cordeiro, M. J., & Rodrigues, N. P. (2024). Formação docente na perspectiva da diversidade de género e sexualidade: desafios e possibilidades. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 22(7), 1-20. <http://dx.doi.org/10.55905/oelv22n7-204>

Dal'Igna, M. C., & Pocahy, F. (2021). *Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: subversões, resistências e reexistências*. Pimenta Cultural.

De Sena, W. N. (2023). School youth and sexuality: between paths and mishaps for sex education in the Brazilian school context. *Cuadernos de Educación Y Desarrollo*, 15(12), 16344–16362.

<http://dx.doi.org/10.55905/cuadv15n12-066>

Fetter, S. A., & Silva, D. R. (2022). Gestão do pedagógico para a emancipação da diversidade sexual na escola. *Revista Educação em Debate*, 44(87), 110-121. <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v44i87.81178>

Garbarino, M. I. (2021). O tabu da educação sexual: gênese e perpetuação dos preconceitos na infância. *Cadernos Pagu*, 63, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100630016>

Gava, T., & Villela, W. V. (2016). Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 24, 157-171. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07.a>

Guerra, C., Brasil, C. C., Martín-Cilleros, M. V. & Duhn, L. (2022). Pesquisa Qualitativa: Um Olhar Sempre Voltado à Excelência dos Estudos. *New Trends in Qualitative Research*, 15, e773.

<http://dx.doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e773>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lira, M. C., Lillo, K. S., & Lillo, J. P. (2023). Creencias de docentes en formación y en ejercicio acerca de la educación con perspectiva en identidad de género. *Revista Conhecimento Online*, 2, 337-364.

<http://dx.doi.org/10.25112/rco.v2.3358>

Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 18, 1-18.

<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>

Louro, G. L. (2013). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Vozes.

Maia, A. C. (2020). *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro & João Editores.

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

Novaes, M. (2023). A escola fora do armário: por uma pedagogia e um currículo queer. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 10(24), 265-277.

<http://dx.doi.org/10.55028/pdres.v10i24.17717>

Pereira-Junior, M. V., Teixeira, F., & Rodrigues, A. V. (2024). Binarismo e heteronormatividade na demarcação de padrões e estigmas: uma revisão integrativa. *Ensino em Re-Vista*, 31, 1-25.

<http://dx.doi.org/10.14393/ER-v31e2024-34>

Pitanga, A. F. (2020). Pesquisa qualitativa ou quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 184-201.

<http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.299>

República Federativa do Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Conselho Nacional de Educação & Ministério da Educação.

República Portuguesa (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Direção Geral de Educação & Direção Geral de Saúde.

República Portuguesa (2018). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio: Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030*. Diário da República.

República Portuguesa (2019). *Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto: Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679*. Diário da República.

Rubin, G. (2017). *Políticas do sexo*. (trad. de J. P. Dias). Ubu.

Santos, F. (2022). *Interrogando o (não-)lugar da Diversidade Sexual na Educação Sexual de Portugal: perspetivas de estudantes e professores/as*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Silva, D. R., Costa, Z. L., & Müller, M. B. (2018). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. *Educação*, 41(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29812>

Silveira, D., Silva, J., Scheffer, D., Martines, R., Silveira, A., Veiga, D., Jacob, M., Bianchi, K., Machado, A., Drago, L., & Carminati, J. (2021). Teacher education as a possibility of social (trans)formation: an analysis based on bibliographic studies. *Research, Society and Development*, 10(12), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20438>

Souza, A., Milani, D., & Ribeiro, P. (2020). A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em formação. *Dialogia*, 34, 95-106. <http://dx.doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16635>

Souza, E. J., Silva, J. P., & Santos, C. (2016). Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 111-138. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10160>

União Europeia (2016). *Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação destes dados*. Jornal Oficial da União Europeia.

Marcus Pereira Junior

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores,
Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro, Portugal
 <https://orcid.org/0000-0003-1049-7228>
✉ m.junior@ua.pt

Filomena Teixeira

Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra & Centro de Investigação
em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores,
Universidade de Aveiro, Portugal
 <https://orcid.org/0000-0001-7374-3671>
✉ filomena@esec.pt

Ana V. Rodrigues

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores,
Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro, Portugal
 <https://orcid.org/0000-0003-1736-1817>
✉ arodrigues@ua.pt