



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

MARCLINEIDE NÓBREGA DE ANDRADE RAMALHO

**CARTILHA EDUCACIONAL SOBRE *BULLYING* TRANSFÓBICO NO PRECONCEITO
À DIVERSIDADE DE GÊNERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Recife
2023

MARCLINEIDE NÓBREGA DE ANDRADE RAMALHO

**CARTILHA EDUCACIONAL SOBRE *BULLYING* TRANSFÓBICO NO PRECONCEITO
À DIVERSIDADE DE GÊNERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem. Área de concentração: Enfermagem e Educação em Saúde

Orientador: Prof. Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo

Recife
2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecário: Aécio Oberdam, CRB4: 1895

R166c Ramalho, Marclineide Nóbrega de Andrade.
Cartilha educacional sobre sobre bullying transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do ensino fundamental II / Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho – 2023.
246 p.

Orientador: Ednaldo Cavalcante de Araújo
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Recife, 2023.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Enfermagem. 2. Educação em saúde. 3. Promoção da saúde escolar. 4. Pessoas Transgêneros. 5. Transfobia. Araújo, Ednaldo Cavalcante de (orientador). II. Título.

610.73 CDD (23.ed.) UFPE (CCS 2023 - 235)

MARCLINEIDE NÓBREGA DE ANDRADE RAMALHO

**CARTILHA EDUCACIONAL SOBRE *BULLYING* TRANSFÓBICO NO PRECONCEITO
À DIVERSIDADE DE GÊNERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem. Área de concentração: Enfermagem e Educação em Saúde.

Aprovado em: 26 / 06 / 2023 .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Estela Maria Leite Meireles Monteiro (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tatiane Gomes Guedes (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Zailde Carvalho dos Santos (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Gomes de Jesus (Examinador externo)
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sousa (Examinador externo)
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes transgênero que são violentados diariamente por terem suas existências negadas pela imposição e hegemonia das normas cisgênero.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela proteção, por me levantar nos momentos de fraqueza, por sempre me dar forças para seguir em busca dos meus sonhos e ideais.

Aos meus pais, João e Francisca, que nunca mediram esforços para investir na minha educação e que me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo Gilvan Júnior, pela paciência e companheirismo, pela compreensão e perdão durante minha ausência e estresses vividos durante a construção desta tese.

Às minhas filhas, Maria Luiza e Maria Alice, por terem-me proporcionado momentos leves e alegres que me fortaleceram para continuar em frente. Vocês foram meu combustível diário de amor.

Aos meus irmãos, Marcelo, Marcus Swell e Mário, e aos meus sobrinhos, Marcelo Filho e Magna, pelo apoio e afeto constante, que foram fundamentais nos momentos difíceis.

À minha amada avó Daria (*in memoriam*) e meus tios Teodora e José Alves pelo apoio e incentivo, lá no comecinho da minha formação acadêmica. Vocês me deram abrigo e afeto para que eu pudesse chegar até aqui.

Às amigas Kálida e Elaine, que foram minha rede de apoio durante a fase de curso das disciplinas, por se disponibilizarem a pegar minha filha na escola e ficar com ela nas minhas ausências dando o carinho, atenção e proteção de que ela necessitava.

Às amigas da turma D6 do doutorado, Isaiane, Cândida, Mariana, Nayara, Priscila e Andreyana, pelo companheirismo. Compartilhar com vocês as angústias, alegrias e superações foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, professor Ednaldo, pela parceria e ensinamentos científicos, éticos e humanos transmitidos durante todo esse período. A você, meu querido, todo o meu carinho, respeito e admiração.

Aos membros do grupo de pesquisa “Educação em Saúde Integral, Gênero e Diversidade nos Cenários do Cuidado de Enfermagem” pelas trocas e parceria acadêmica ao longo desta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPE pelos ensinamentos que possibilitaram a construção de conhecimento durante o curso.

Aos colegas de trabalho do Núcleo de Enfermagem do Centro Acadêmico de Vitória e à Universidade Federal de Pernambuco, que aprovaram a redução da minha jornada de trabalho, tornando viável meu doutoramento.

Aos juízes especialistas que participaram no processo de validação da cartilha educacional, pelas valiosas sugestões que muito contribuíram para o estudo. Obrigada pela disponibilidade de tempo e troca de experiência.

Aos professores que participaram do diagnóstico situacional e avaliação semântica da cartilha, pela disponibilidade, partilha e contribuições para o estudo.

Aos professores que contribuíram com o estudo quase experimental, por aderirem à proposta e por terem destinado tempo considerável para participar ativamente da intervenção.

Ao *designer* gráfico Hudson Tendeu, pelo esmero e compromisso na produção da cartilha, e pela paciência que teve comigo durante toda a trajetória percorrida para o aprimoramento do material.

Aos membros da banca examinadora pelas contribuições para melhoria deste trabalho.

RESUMO

As pessoas transgênero são vítimas de preconceitos, estigmas, discriminação, *bullying*, entre tantas outras formas de violência social. A escola pode se configurar como um cenário de exclusão e repressão às identidades transgênero, ou um ambiente de acolhimento e de desconstrução da ordem social hegemônica. Entende-se que os professores podem contribuir com a prevenção do *bullying* transfóbico. As Tecnologias Educacionais, dentre elas as cartilhas, são ferramentas que podem auxiliar na capacitação de professores, além de poderem ser usadas na educação em saúde com esses atores. Objetivou-se avaliar o efeito de uma cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico com orientações fundamentadas no referencial de Cultura de Paz, no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II. Trata-se de um estudo multimétodo desenvolvido em escolas públicas municipais de João Pessoa, na Paraíba. Realizou-se em três etapas: estudo qualitativo para embasar tipo e conteúdo da tecnologia educacional; estudo metodológico com desenvolvimento de cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico, validação de conteúdo com juízes especialistas e avaliação semântica com o público-alvo; e estudo quase experimental com avaliação do escore de preconceito à diversidade de gênero de professores, antes e após a intervenção com a cartilha. O estudo qualitativo evidenciou cinco categorias: “Conceito equivocado de transexualidade”; “Experiências com estudantes trans”; “*Bullying* transfóbico, o que faria o professor?”; “Cultura de Paz nas escolas”; e “Sugestões para tecnologia educacional”. O desenvolvimento da cartilha foi guiado por referencial para construção de Material Educativo Impresso, e as orientações para prevenção do *bullying* transfóbico se fundamentaram no referencial de Cultura de Paz. A primeira versão da cartilha foi analisada por 27 juízes com formação de especialistas em Diversidade Sexual e de Gênero, Cultura de Paz, ou em Material Educativo Impresso, e obteve Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) de 0,972, 0,982 e 0,991 para as dimensões “Objetivos”, “Estrutura e Apresentação”, e “Relevância”, respectivamente, sendo validada na primeira rodada. A segunda versão da cartilha foi avaliada por 10 professores do Ensino Fundamental II que julgaram a cartilha quanto aos objetivos, organização, linguagem, aparência, motivação e adequação cultural, com Índice de Concordância Semântica (ICS) que variou entre 0,90 e 0,96 para cada uma das dimensões. O estudo quase experimental foi realizado com 42 professores do Ensino Fundamental II. A intervenção com a cartilha aconteceu de forma *on-line* ou presencial, conforme disponibilidade dos participantes. Para comparação das médias do escore de

preconceito nos três momentos de aplicação da escala de preconceito contra a diversidade de gênero, utilizou-se o teste ANOVA para amostras repetidas. A média no pré-teste foi de 14,97 ($\pm 3,66$) pontos; no pós-teste imediato passou a ser 14,35 ($\pm 3,25$); e, no pós-teste 2, foi 13,92 ($\pm 2,68$) ($p=0,020$). A cartilha educacional reduziu significativamente o preconceito dos professores do Ensino Fundamental II relativo à diversidade de gênero. É um recurso pedagógico inovador para capacitação de professores, podendo ser utilizada por enfermeiros e demais profissionais na Educação em Saúde com essa população.

Palavras-chave: tecnologia educacional; pessoas transgênero; transfobia; *bullying*, promoção da saúde escolar; educação em saúde; enfermagem.

ABSTRACT

Transgender persons are targets of prejudice, stigma, segregation, discrimination, bullying, among many other types of social violence. The school can be set as a scenario of exclusion and repression of transgender identities, or an environment of embracement and deconstruction of the hegemonic social order. It is understood that teachers may contribute to the prevention of transphobic bullying. Educational Technologies, including booklets, are tools that can assist in teacher's training and health education. The objective was to evaluate the effect of an educational booklet on transphobic bullying with guidelines based on the Culture of Peace framework, on prejudice towards gender diversity of Middle School teachers. This is a multimethod study conducted in municipal public schools in João Pessoa, Paraíba. It was conducted in three stages: a qualitative study to support the type and content of educational technology; a methodological study with the development of an educational booklet on transphobic bullying, content validity with expert judges and semantic evaluation with the target audience; and a quasi-experimental study evaluating the prejudice regarding gender diversity by teachers, before and after the intervention with the booklet. The qualitative study found five themes: "Misconception of transsexuality"; "Experiences with trans students", "Transphobic bullying, what would the teacher do?", "The Culture of Peace in schools", and "Suggestions for educational technology". To develop the booklet, the Printed Educational Material referential was used, and the guidelines for the prevention of transphobic bullying were based on the Culture of Peace framework. The first version of the booklet was analyzed by 27 judges trained as specialists in Sexual and Gender Diversity, Culture of Peace, or in the Printed Educational Material, and reached a Content Validity Coefficient (CVC) of 0.972, 0.982 and 0.991 for the dimensions "Objectives", "Structure and Presentation", and "Relevance", respectively, with its validity in the first round. The second version of the booklet was evaluated by 10 Middle School teachers who judged the booklet in terms of objectives, organization, language, appearance, motivation, and cultural adequacy, with a Semantic Agreement Index (SAI) that varied from 0.90 to 0.96 for each dimension. The quasi-experimental study was conducted with 42 Middle School teachers. The intervention with the booklet was done online or in person, depending on the participants' availability. To compare the means of the prejudice score, in the three stages of application of the prejudice scale against gender diversity, the ANOVA test for repeated samples was used. The average score in the pre-test was 14.97 (± 3.66); in the immediate post-test it was 14.35 (± 3.25);

and, in post-test 2, performed 15 days after the intervention, it was 13.92 (± 2.68) ($p=0.020$). The educational booklet significantly reduced Middle School teachers' prejudice concerning gender diversity. It is an innovative pedagogical resource for training teachers and can be used by nurses and other professionals in Health Education with this population.

Keywords: educational technology; transgender persons; transphobia; bullying, school health services; health education; nursing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa dos Polos de Ensino da cidade de João Pessoa/PB. Recife/PE, Brasil, 2023	64
Quadro 1 - Escolas públicas municipais de Ensino Fundamental II de João Pessoa. Recife/PE, Brasil, 2023	65
Figura 2 - Fluxograma das etapas do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023	67
Quadro 2 - Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa, traduzidos e validados para a língua portuguesa a partir do Guia Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research – COREQ. Recife/PE, Brasil, 2023	69
Figura 3 - Representação das etapas da análise de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	76
Figura 4 - Representação das etapas do estudo metodológico. Recife/PE, Brasil, 2023	77
Figura 5 - Etapas do desenvolvimento da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	79
Quadro 3 - Aspectos da linguagem, ilustrações e <i>layout</i> que devem ser considerados na elaboração de material educativo impresso. Recife/PE, Brasil, 2023	81
Figura 6 - Etapas do desenvolvimento das ilustrações da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	86
Quadro 4 - Critérios para seleção dos juízes da saúde, educação, ciências humanas e sociais, especialistas na área*, com atuação acadêmica. Recife/PE, Brasil, 2023	89
Quadro 5 - Critérios para seleção dos juízes da saúde, educação, ciências humanas e sociais, especialistas em diversidade sexual e de gênero, com atuação na assistência a pessoas trans. Recife/PE, Brasil, 2023	89
Quadro 6 - Variáveis independentes e dependentes do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023	96
Figura 7 - Etapas da operacionalização do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023	99
Figura 8 - Fluxo de seguimento dos participantes do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023	100
Quadro 7 - Protocolo de intervenção com a cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023.....	101

Figura 9 - Categorias e subcategorias temáticas da análise de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	106
Figura 10 - Bandeira do orgulho trans utilizada para inspirar as cores da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	123
Figura 11 - Esquema dos elementos que compuseram a versão inicial da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	124
Figura 12 - Parte externa da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico (capa e contracapa). Recife/PE, Brasil, 2023	125
Quadro 8 - Modificações sugeridas pelos juízes especialistas na validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	135
Figura 13 - Modificações realizadas na pág. 5 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	140
Figura 14 - Modificações realizadas na pág. 6 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	141
Figura 15 - Modificações realizadas na pág. 7 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	142
Figura 16 - Modificações realizadas na pág. 8 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	143
Figura 17 - Modificações realizadas na pág. 9 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	144
Figura 18 - Modificações realizadas na pág. 10 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	145
Figura 19 - Modificações realizadas na pág. 11 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	146
Figura 20 - Modificações realizadas na pág. 12 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	147
Figura 21 - Modificações realizadas na pág. 16 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	148
Figura 22 - Modificações realizadas na pág. 17 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	149

Figura 23 - Modificações realizadas na pág. 26 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	150
Figura 24 - Modificações realizadas na pág. 29 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	151
Figura 25 - Modificações realizadas na pág. 31 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	152
Figura 26 - Domínio “sugestões para aprofundamento no assunto” inserido na pág. 32 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	153
Figura 27 - Modificações realizadas na pág. 31 da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico após avaliação semântica. Recife/PE, Brasil, 2023	157
Figura 28 - <i>Bloxplot</i> representativo dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero obtidos no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste 2. Recife/PE, Brasil, 2023	161
Figura 29 - Esquema da relação das categorias do estudo qualitativo com a necessidade de formação docente. Recife/PE, Brasil, 2023	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos professores do estudo qualitativo. Recife/PE, Brasil, 2023	105
Tabela 2 - Caracterização dos juízes especialistas em Diversidade Sexual e de Gênero (DSG), Cultura de Paz (CP), e em Material Educativo Impresso (MEI). Recife/PE, Brasil, 2023	128
Tabela 3 - Resultado da avaliação dos itens da validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023	130
Tabela 4 - Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “objetivos” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	132
Tabela 5 - Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “estrutura e apresentação” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	133
Tabela 6 - Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “relevância” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	134
Tabela 7 - Coeficiente de Correlação Intraclasse entre os juízes especialistas quanto aos domínios “objetivos”, “estrutura e apresentação”, e “relevância” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre <i>bullying</i> transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023	134
Tabela 8 - Caracterização das notas fornecidas na avaliação semântica pelos professores. Recife/PE, Brasil, 2023	154
Tabela 9 - Grau de concordância semântica entre os professores. Recife/PE, Brasil, 2023	155
Tabela 10 - Caracterização sociodemográfica e de experiência laboral dos professores do estudo quase experimental, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023	158
Tabela 11 - Caracterização dos professores do estudo quase experimental quanto à escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023	159
Tabela 12 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre os períodos do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023	160

Tabela 13 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o período pré-teste e o pós-teste imediato. Recife/PE, Brasil, 2023	160
Tabela 14 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o período pré-teste e o pós-teste 2. Recife/PE, Brasil, 2023	160
Tabela 15 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o pós-teste imediato e o pós-teste 2. Recife/PE, Brasil, 2023	161
Tabela 16 - Distribuição dos escores de preconceito à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pré-teste, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023	162
Tabela 17 - Distribuição dos escores de preconceito à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pós-teste imediato, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023	163
Tabela 18 - Distribuição dos escores de preconceito à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pós-teste 2, N=41. Recife/PE, Brasil, 2023	164
Tabela 19 - Distribuição dos escores de preconceito à diversidade de gênero por itens da escala, entre os períodos do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023	165

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABGLT	Associação Brasileira de <i>Gays</i> , Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREQ	Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research
CP	Cultura de Paz
CCI	Coeficiente de Correlação Intraclasse
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
DSG	Diversidade Sexual e de Gênero
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBTE	Instituto Brasileiro Trans de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais e Transexuais/Transgêneros/Travestis
LGBTQIAP+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, <i>Queer</i> , Intersexual, Assexual, Pansexual, Demais orientações e identidades
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEI	Material Educativo Impresso
MS	Ministério da Saúde
NASF	Núcleos de Apoio à Saúde da Família

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PSE	Programa de Saúde na Escola
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
SAM	Suitability Assessment of Materials
SES	Secretaria Estadual de Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tecnologias Educacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	21
2	INTRODUÇÃO	24
3	OBJETIVOS	32
3.1	GERAL	32
3.2	ESPECÍFICOS	32
4	HIPÓTESES	33
5	REVISÃO DE LITERATURA	34
5.1	DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	34
5.2	ATIVIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL	38
5.3	CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANS EM CONTEXTO DE <i>BULLYING</i> TRANSFÓBICO.....	44
5.4	CULTURA DE PAZ E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	51
5.5	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ENFOQUE NA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	55
6	MÉTODO	62
6.1	TIPO DE ESTUDO	62
6.2	LOCAL DO ESTUDO.....	62
6.3	ETAPAS DO ESTUDO	66
6.3.1	Etapa 1 – Estudo qualitativo	67
6.3.1.1	Seleção da escola	73
6.3.1.2	Seleção dos participantes	73
6.3.1.3	Instrumento de coleta de dados	74
6.3.1.4	Operacionalização da coleta de dados	75
6.3.1.5	Análise dos dados	75
6.3.2	Etapa 2 – Estudo metodológico	77
6.3.2.1	Desenvolvimento da cartilha educacional	78

6.3.2.2	Validação de conteúdo com juízes especialistas	87
6.3.2.3	Avaliação semântica com o público-alvo	91
6.3.3	Etapa 3 – Estudo quase experimental	93
6.3.3.1	Seleção das escolas	93
6.3.3.2	Seleção dos participantes	94
6.3.3.3	Instrumento de coleta de dados e variáveis do estudo	95
6.3.3.4	Operacionalização da coleta de dados	97
6.3.3.5	Análise dos dados	102
6.4	ASPECTOS ÉTICOS	102
7	RESULTADOS	104
7.1	ETAPA 1 – ESTUDO QUALITATIVO	104
7.2	ETAPA 2 – ESTUDO METODOLÓGICO	122
7.2.1	Desenvolvimento da cartilha educacional	122
7.2.2	Validação de conteúdo com juízes especialistas	128
7.2.3	Avaliação semântica com o público-alvo	154
7.3	ETAPA 3 – ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL	158
8	DISCUSSÃO	166
8.1	ETAPA 1 – ESTUDO QUALITATIVO	166
8.2	ETAPA 2 – ESTUDO METODOLÓGICO	184
8.2.1	Desenvolvimento da cartilha educacional	184
8.2.2	Validação de conteúdo com juízes especialistas	188
8.2.3	Avaliação semântica com o público-alvo	192
8.3	ETAPA 3 – ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL	195
9	CONCLUSÃO	203
	REFERÊNCIAS	206
	APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DOS ESTUDOS QUALITATIVO E METODOLÓGICO	220
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	221
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUALITATIVO	223

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE PARA OS JUÍZES ESPECIALISTAS	224
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (JUÍZES ESPECIALISTAS)	225
APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO	227
APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEMÂNTICA	230
APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL (PRÉ-TESTE)	234
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL (PÓS-TESTE)	236
APÊNDICE J – CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL	238
APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL	239
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SME	241
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP	242
ANEXO C – CERTIDÃO DE REGISTRO DA CARTILHA EDUCACIONAL NA BIBLIOTECA NACIONAL	246

1 APRESENTAÇÃO

Antes de falar da minha aproximação com a temática, considero relevante descrever e contextualizar acontecimentos acadêmicos, profissionais e de vida que contribuíram com a escolha voluntária de estudar e pesquisar sobre a violência transfóbica.

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2004, sempre gostei de trabalhar com populações vulneráveis. Nesse sentido, tive oportunidade de atuar em projetos de extensão, durante a graduação, que envolviam a educação em saúde em comunidades menos favorecidas da cidade de João Pessoa, como é o caso das comunidades São Rafael e Santa Clara, no bairro do Castelo Branco. Essa experiência oportunizou também conhecer contextos de violência, mas que até então não eram foco das ações do projeto em que atuava. Com a orientação do Prof. Dr. João Euclides Fernandes Braga, no Trabalho de Conclusão de Curso, investiguei sobre a exclusão e preconceito de pessoas com esquizofrenia entre seus familiares, por meio de estudo qualitativo.

No mesmo ano fui aprovada no Mestrado de Enfermagem da UFPB, com área de concentração em Saúde Pública, mas não foi possível dar continuidade ao estudo. Sob a orientação da professora Dra. Lenilde Duarte de Sá, iniciei as pesquisas em tuberculose, onde pude fazer parte de um estudo multicêntrico com experiências riquíssimas em termos de produção de conhecimento. Minha dissertação envolveu o pilar do compromisso político como sustentação da estratégia utilizada, na época, para o tratamento da tuberculose. Essa experiência me fez conhecer a realidade vivenciada por pessoas com tuberculose em contexto de cárcere e de rua.

Ainda durante o mestrado, atuei como Enfermeira assistencial do Programa Saúde da Família por quase um ano, em um município do interior do Estado da Paraíba. Foi quando tive meu primeiro contato como profissional com uma pessoa trans, que era acompanhada para tratamento de hipertensão. Essa experiência, até então, não me trouxe nenhuma reflexão sobre o cenário de exclusão e violências a que são submetidas as pessoas trans, pois nosso convívio era raro e com finalidade de tratamento. Contudo, observava e percebia os olhares, comentários e deboches feitos durante suas passagens na unidade de saúde.

Após a conclusão do mestrado, em 2006, passei a ministrar aulas para a graduação em Enfermagem em duas faculdades privadas, e no mesmo período atuei como Enfermeira

assistencial nas áreas clínica e cirúrgica. Em 2009, fui aprovada em concurso público para professora efetiva do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cuité, para a área de Enfermagem Cirúrgica. Por se tratar de um *campus* de expansão ainda em fase inicial, tive diversos aprendizados ao assumir disciplinas em outras áreas de conhecimento. Contudo, a maior experiência foi por meio do cargo de assessora de extensão do *campus*, onde tive a oportunidade de participar na elaboração de editais e seleção de propostas de programas e projetos de extensão. Observei e ouvi de profissionais mais experientes trabalhos belíssimos desenvolvidos com populações em contexto de vulnerabilidade social que despertaram meu interesse, mas não encontrava possibilidades de execução no contexto de trabalho em que estava inserida. Assim, durante o tempo em que estive com professora da UFCG, participei de projetos de extensão com comunidades menos favorecidas, mas com foco no processo saúde/doença.

Em 2012, passei por processo de redistribuição para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico de Vitória (CAV), para atuar na área de atenção hospitalar, na disciplina de Enfermagem Clínica. A partir de então, as pesquisas desenvolvidas, oriundas de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e de parcerias com outros docentes encontravam-se, na sua maioria, centradas na área de doenças crônicas, principalmente, sobre nefrologia e oncologia, porém, os projetos de extensão desenvolvidos se relacionavam à promoção da saúde, educação em saúde e atenção primária.

Como servidora efetiva federal senti a necessidade de cursar um doutorado, para ter maior qualificação profissional, para que pudesse subsidiar melhor minha atuação no tripé ensino-pesquisa-extensão, na instituição da qual sou docente. Em 2019, fui aprovada no processo seletivo do Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com área de concentração em Educação em Saúde, onde vi a oportunidade de aprofundar o conhecimento na área, com proposta de desenvolver uma Tecnologia Educacional para adolescentes escolares sobre a prevenção do HPV (Papilomavírus Humano).

Sob orientação do professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo, líder do Grupo de Pesquisa “Educação em Saúde Integral, Gênero e Diversidade nos Cenários do Cuidado de Enfermagem” e atuante em pesquisas que envolvem a população LGBT, me deparei com a possibilidade de contribuir com a educação em saúde referente a essa população. Além disso,

com a participação nas discussões e reuniões do grupo, o desejo, até então adormecido, de atuar com populações em contexto de vulnerabilidade social despertou, e os estudos com a população trans me trouxeram inquietação e indignação, principalmente, quanto às violências sofridas por esta. Tal vivência, impulsionada pela força dos dados científicos, despertaram em mim o desejo de contribuir com a multiplicação de informações para a população referentes à temática. Assim, ao considerar a área de pesquisa do meu orientador, o meu desejo e inquietação, e a existência de um problema e relevância de pesquisa, decidimos desenvolver, validar e testar uma Tecnologia Educacional referente à prevenção do *bullying* transfóbico para professores do Ensino Fundamental II.

No aprofundamento do tema e na troca de experiências com os membros do grupo de pesquisa, tive a oportunidade de ser orientadora de dois Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação em Enfermagem, sendo um sobre a rede de apoio social de estudantes transgênero, e o outro sobre o autocuidado ginecológico de homens trans. Participei da organização de dois eventos promovidos pelo grupo de pesquisa (duas edições do Simpósio de Educação em Saúde na Diversidade Sexual e de Gênero), apresentei, na qualidade de relatora, trabalhos desenvolvidos junto com o grupo em eventos de abrangência nacional, e ainda publicação de artigos, sendo um referente à revisão integrativa desenvolvida como etapa de minha tese, um fruto de um dos TCCs orientados por mim, e os demais, referentes à contribuições em estudos do grupo de pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

“Transgênero” é o termo genérico utilizado para designar a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento em função da genitália. Em outras palavras, é a pessoa que se identifica com uma masculinidade ou feminilidade diversa daquela esperada pela sociedade em razão do seu sexo biológico. O termo abarca identidades transexuais, travestis e outras não binárias (CRUZ; MELO, 2020; BRASIL, 2021).

Pessoas transgênero, ou trans, sentem que seu corpo biológico não está adequado à forma como pensam e se sentem, impulsionando o desejo de ajustar sua morfologia ao seu estado psíquico. Isso pode ocorrer de diversas maneiras, desde tratamentos hormonais até procedimentos cirúrgicos (DIAS, 2000; PODESTÁ, 2018; BRASIL, 2019). Para compreensão da transgeneridade, é necessário o entendimento de que o sexo biológico e as características físicas não determinam a identidade de gênero do indivíduo ou a percepção que este tem de si mesmo (PICAZIO, 1999; MELO, 2016; RODRIGUES, 2017; FROHARD-DOURLENT, 2018).

As pessoas trans são mais vulneráveis e estão exponencialmente mais propensas a sofrer com a intolerância, discriminação e preconceito. Essas pessoas carregam em seus corpos as marcas da não conformidade por não se encaixarem na relação binária, na qual a construção de gênero apresenta um aspecto biológico compreendido nos binômios homem/mulher e masculino/feminino, como legitimado pela sociedade (CAFÉ; COROA, 2020).

Nesse sentido, as pessoas trans são estigmatizadas em espaços sociais privados e públicos durante a vida inteira, além de sua expectativa de vida ser bem mais baixa que a média nacional, que é de 35 anos de idade, enquanto a da população brasileira em geral é de 74,9 anos (IBGE, 2013; PODESTÁ, 2018; BRASIL, 2019). O exercício de sua cidadania é sistematicamente obstruído e permanecem sujeitas ao ciclo de estigmatização, pobreza, falta de educação formal e acesso aos serviços de saúde, sendo frequentemente forçadas a trabalhar em subempregos ou na prostituição. Um ciclo de violências de todas as ordens atinge as pessoas transgênero logo que decidem iniciar suas transições, com os mais variados níveis de transgeneridade e resistência à norma cisgênera (PODESTÁ, 2018; FROHARD-DOURLENT, 2018).

As violências contra pessoas trans devem ser analisadas a partir dos estigmas e das relações de poder que as acompanham. Assim, é importante notar o conceito de “diferença” como relação social, sabendo-se de seus efeitos de hierarquização (BRAH, 2006;

BARTHOLOMAEUS; RIGGS, 2017; PODESTÁ, 2018). Essa diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas pelos discursos econômicos, culturais e políticos, e práticas institucionais.

Pode-se dizer que a transfobia é reflexo dessas relações de poder historicamente construídas e perpetuadas nas sociedades do mundo todo. O termo “transfobia” remete a diversos significados, a saber: o medo de cruzar a barreira de gênero, de transgredir, ou o medo ou ódio contra quaisquer pessoas que transgridam as fronteiras do gênero (BORNSTEIN, 2006; DAY; PEREZ-BRUMER; RUSSELL, 2018; MENKIN; FLORES, 2019). Transfobia pode significar uma causa definida de violência ou uma motivação para a violência (LAMBLE, 2013). Além de sugerir o medo à pessoas trans, a transfobia também se refere aos comportamentos negativos de ódio, repulsa, raiva ou indignação em razão da transgeneridade. Tais comportamentos podem variar desde insultos verbais a agressões físicas e assassinatos. A exposição genital como forma de verificação do sexo biológico também é considerada uma violência transfóbica (BETTCHER, 2013; DAY; PEREZ-BRUMER; RUSSELL, 2018; REIS, *et al.*, 2021).

A vulnerabilidade social e as altas taxas de violência fatal contra pessoas trans caracterizam uma situação de extrema exclusão da comunidade e da cidadania. Em razão da expressividade numérica e do enquadramento como crime de ódio, dada a natureza de cunho discriminatório, a violência fatal contra pessoas trans pode ser considerada um genocídio (JESUS, 2014; PODESTÁ, 2018; BRASIL, 2019). De acordo com levantamento da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), no Brasil, 912 pessoas trans e não binárias foram assassinadas entre os anos de 2017 e 2022, sem considerar a subnotificação dos casos pela mídia, que caracteriza a invisibilidade dessas mortes (BENEVIDES, 2023).

Na escola, a violência transfóbica muitas vezes se inicia na forma de *bullying* cometido contra estudantes trans, e não configura condição de fácil interpretação, tampouco é vivenciada de forma consciente. A escola, na maioria das vezes, configura-se como a primeira rede social, na qual crianças e adolescentes trans têm sua identidade de gênero negligenciada, policiada e punida. No mundo, a experiência educacional de transgêneros envolve contexto de abuso, exclusão institucional e *bullying* transfóbico. Na Colômbia, por exemplo, 92% das pessoas trans já sofreram *bullying* na escola, seguida por Venezuela (78%), Filipinas (72%), Turquia (61%) e Sérvia (50%) (FEDORKO; BERREDO, 2017).

Mundialmente, a ocorrência do *bullying* na escola afeta significativamente crianças e adolescentes. É estimado que, a cada ano, 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de violência escolar e de *bullying*. Dependendo do país e tipologia de estudo, as estimativas do número de crianças e adolescentes afetados(as) pelo *bullying* variam entre menos de 10% até mais de 65% (UNESCO, 2019). No caso do *bullying* transfóbico, ele atinge pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nas normas e expectativas sociais, a exemplo dos meninos que são “femininos” ou das meninas “masculinas” (MIRANDA, 2021).

Nesse sentido, tratamentos discriminatórios como ofensas, insinuações preconceituosas, agressões e constrangimento são exercidos sobre estudantes trans, dando uma sensação de poder/superioridade no cumprimento da cisnormatividade (JUNQUEIRA, 2013; MIRANDA, 2021). Desta forma, a violência em contexto escolar (*bullying*) é um fator de preocupação, interesse e estudos, pois é considerada um problema social grave e complexo (CHAVES; SOUZA, 2018), apesar de entendido por adultos, tais como pais, mães, professores e demais membros da comunidade escolar, como brincadeiras próprias da idade (ALBINO; TERÊNCIO, 2009). No *bullying* transfóbico, encontram-se presentes as formas de desvalorização e violência dirigidas a pessoas que não correspondem ao ideal normativo da cisnormatividade (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2010; PODESTÁ, 2019; MIRANDA, 2021).

Nos Estados Unidos da América (EUA), em média 50% das pessoas transgênero já consideraram tirar a vida, devido à violência escolar e à rejeição familiar (HASS; RODGERS; HERMAN, 2015). Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) identifica que um quarto dos estudantes não gostaria de ter um colega de classe LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Trans). A mesma rejeição explícita apareceu, inclusive, entre professores, ainda que em menor grau (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; DAY; PEREZ-BRUMER; RUSSELL, 2018; MENKIN; FLORES, 2019). No Brasil há cerca de 82% de exclusão nas atividades escolares dentre pessoas transgênero (BRASIL, 2019).

Diante deste cenário, as consequências do *bullying* em nível psicológico e educacional incluem maior risco de sofrer de ansiedade, depressão, baixa autoestima, falta de confiança, automutilação e comportamentos suicidas, estando também mais propensos a desistir da escola ou faltar às aulas e ter um desempenho acadêmico inferior ao restante dos colegas (UNESCO, 2016). A proporção de estudantes LGBT a sofrer qualquer tipo de *bullying* varia entre 16% e

85%, sendo a prevalência destes tipos de violência três a cinco vezes maior neste grupo, do que entre outros estudantes (UNESCO, 2019).

Essas situações ocorrem porque a escola vem atuando como uma instituição social na qual se priorizam o ensino, a aprendizagem e, na maior parte do tempo, a manutenção de normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade. Dentre essas normas, consagra-se a forma como homens e mulheres devem construir seu gênero e expressar sua sexualidade como aprendizados naturalizados e incorporados, explícita ou implicitamente, nas práticas educacionais (FRANCO, 2018).

Além desse contexto de rejeição, a evasão escolar de crianças e adolescentes transgênero decorre do preconceito e constantes situações de transfobia geradas por estudantes e professores: o não reconhecimento do nome social durante a chamada, a falta de acesso ao banheiro/vestuário de acordo com a identidade de gênero, exclusão nas atividades físicas devido a divisões binárias, e o cotidiano marcado por violência física, psicológica e negligência delinea a infância de pessoas transgênero como experiência de dúvidas, exclusão e dor (FEDORKO; BERREDO, 2017).

A escola, no entanto, não é apenas *locus* de repressão da diversidade, mediante a construção de corpos dóceis, no que se pode pensar ser educação, mas também é ambiente de refúgio e experimentações. Por isso, devem-se construir roteiros e programas formativos com vistas ao alcance do maior potencial dos escolares a partir de uma educação libertadora (COUTO JUNIOR, POCAHY, OSWALD, 2018).

Assim, todos os envolvidos no contexto escolar, o que inclui professores, funcionários e estudantes, possuem um papel fundamental no tocante à construção de identidades, ensinando que não existe uma forma “correta” de ser/estar, mas sim que o gênero está aberto a interpretações e questionamentos, podendo ser recriado e explorado todos os dias (BRITO; CARNEIRO; NOGUEIRA, 2021; MIRANDA, 2021).

No Brasil, a Educação Básica é um direito conferido a todo cidadão mediante a Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, afirma no art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem desde o núcleo familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino, trabalho e pesquisa, nos ativismos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da

educação brasileira devem atender às demandas de interesse dos alunos com vistas à democracia e inclusão social (BRASIL, 1996).

Em 2018 foi decretada a Lei nº 13.663, que altera o art. 12 da LDB para incumbir os estabelecimentos de ensino de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente, a intimidação sistemática (*bullying*), e de estabelecer ações destinadas a promover a Cultura de Paz nas escolas (BRASIL, 2018a).

É inquestionável que a educação tem potencial transformador por meio de ações que estimulem valores sociais de justiça e dignidade humana. A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo e, nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica propõe o desenvolvimento de competências gerais ao longo das etapas, o que inclui o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018b).

Nesse aspecto, cabe salientar avanços e retrocessos quanto à inclusão do debate sobre sexualidade e identidade de gênero no contexto escolar brasileiro, em decorrência de políticas de governo de grupos conservadores que se opõem à discussão sobre o assunto, contribuindo com a perpetuação das violências sofridas pelas pessoas trans. Oportunizar a expressão da transgeneridade na infância e adolescência envolve a transposição de barreiras do conservadorismo e demanda intervenções para o enfrentamento das vulnerabilidades que permeiam o contexto do *bullying* transfóbico no âmbito escolar.

Nesse sentido, o papel do professor não é mais unicamente contribuir com a aprendizagem do aluno, mas também estimular o desenvolvimento de competências que se articulem na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018a). Assim, também suas atitudes podem contribuir com a inclusão do processo educativo de transgêneros em um ambiente de respeito e solidariedade, ou com a discriminação e/ou omissão diante da violência e do *bullying* transfóbico.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro da educação e saúde, no enfrentamento às vulnerabilidades que permeiam o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, sobretudo, na Educação Básica da rede pública de ensino. O enfermeiro se destaca como

profissional operador nas atividades de promoção à saúde mediante a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), com os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASFs) nas dimensões: clínico-assistencial e técnico-pedagógica, em ações do Programa Saúde na Escola (PSE). As estratégias educacionais devem promover a criticidade e autonomia dos alunos nas escolas, praças, igrejas, domicílios e demais espaços do território delimitado segundo a área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018c).

As intervenções de promoção à saúde, entre elas, para o enfrentamento ao *bullying* transfóbico, demandam conhecimento da dinâmica escolar, dos fluxos relacionais e afetivos da dimensão familiar e social, visto que se trata de importante recurso de cuidado à saúde das pessoas em contexto de vulnerabilidade. Nesse sentido, as ações de Educação em Saúde por parte da Enfermagem devem também ser direcionadas ao esclarecimento de professores e demais membros da comunidade escolar para a promoção do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes transgênero, e garantia de um processo educativo que contribua com a saúde mental e minimize as desigualdades nessa população.

Contudo, o preconceito relativo à diversidade de gênero influencia diretamente nas atitudes de aceitação ou rejeição à transgeneridade por parte dos professores, e constitui fator que pode interferir na mudança do cenário de exclusão, violência e abandono escolar anteriormente mencionado. Assim, o professor pode ser um agente multiplicador da mudança de atitudes de outros professores, estudantes e funcionários da escola, possibilitando transformar comportamentos de exclusão e violência cometidos contra transgêneros por meio de ações baseadas em Cultura de Paz (NETO *et al.*, 2012).

Para fins desta tese, adotou-se a definição de preconceito como uma atitude hostil, direcionada a indivíduos por pertencerem a um determinado grupo, e que origina ou sustenta uma relação hierárquica entre as pessoas. Assim, o preconceito é socialmente compartilhado nas relações entre os grupos que o perpetuam, e os grupos que são vitimizados estão associados à existência e perpetuação do preconceito (LINDERN, 2020).

Nesse contexto, as Tecnologias Educacionais (TEs) são importantes recursos que podem ser usados para aumentar o nível de conhecimento, bem como mudar atitudes e comportamentos relativos a um determinado objeto (OLIVEIRA, 2014; DAMASCENA, *et al.*, 2019). As TEs consistem num conjunto sistemático de conhecimentos científicos que tornem possíveis o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento envolvendo todo o processo

educacional formal e informal. São dispositivos para a mediação de processos de ensinar e aprender. Elas não se limitam apenas à utilização de meios, mas é são também instrumentos facilitadores, situados entre o homem e o mundo, o homem e a educação, proporcionando ao educando um saber que favorece a construção e reconstrução do conhecimento (NIETSCHE *et al.*, 2005).

As orientações para prevenção do *bullying* transfóbico e resolução dos conflitos que envolvem crianças e adolescentes transgênero na escola contidas na TE desenvolvida nesta tese ancoraram-se no referencial de Cultura de Paz como eixo estruturante. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e de vida que rejeitam a violência, e que apostam no diálogo e na negociação para prevenir e solucionar conflitos, agindo sobre suas causas (UNESCO, 2019).

Além da definição do referencial teórico para nortear as orientações contidas na TE, focou-se nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II) como público-alvo da tecnologia e da intervenção com a mesma, pelo fato de eles atuarem com a faixa etária dos 11 aos 14 anos, fase que coincide com o período da adolescência, que, por si só, caracteriza-se por uma etapa de mudanças corporais e psicológicas e que, no caso das pessoas trans, é o momento em que muitos sinais se tornam mais visíveis.

Assim, o desenvolvimento de uma TE, para auxiliar na prevenção do *bullying* transfóbico a partir de um direcionamento que vise ao respeito e à inclusão social de pessoas transgênero no processo educativo por parte dos professores do Ensino Fundamental II da rede pública, configura-se uma opção viável para a informação e sensibilização desses profissionais, possibilitando abrir caminhos para uma nova prática educativa que promova a inclusão e o respeito à diversidade de gênero, com autonomia, liberdade, criticidade, e educação para a paz, sobretudo as tecnologias leves, devido ao baixo custo e fácil incorporação ao cotidiano escolar.

A inclusão do público-alvo (professor) no processo de construção do recurso didático, independentemente do tipo de TE, é um passo importante para identificar as principais necessidades da população, bem como para compreender quais instrumentos são mais adequados a um determinado grupo específico (MARTINS, 2017).

Dessa maneira, para o desenvolvimento de uma TE para abordar o *bullying* transfóbico com professores do Ensino Fundamental II, optou-se pela estratégia de desenvolvimento participativo, que acontece quando o público-alvo (professores) participa do desenvolvimento de

uma solução tecnológica em saúde, se integrando ao “grupo pesquisador” (TEXEIRA; NASCIMENTO, 2020). Isso justifica a escolha da cartilha como TE desenvolvida nesta tese, uma vez que foram os professores que a citaram como recurso educativo mais apropriado para sua utilização, tendo em vista a possibilidade de consulta a qualquer momento e facilidade no seu acesso.

No âmbito de atuação da Enfermagem, a inserção do enfermeiro no cenário escolar é uma estratégia para aproximar as áreas da saúde e da educação, tendo uma visão ampla da promoção à saúde; também responde ao incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Saúde (MS) para o desenvolvimento de ações de saúde na educação básica, conforme ressaltado no Programa de Saúde na Escola (PSE) (MARTINS, 2017).

As práticas de Educação em Saúde na Enfermagem têm apresentado uma variedade de TEs, incluindo entrevistas, aconselhamento, simulação, metodologias ativas (teatro, colagem), até o uso de materiais impressos, como manuais, cadernetas, cartilhas, e recursos de informática como vídeos, *slides*, jogos educacionais, *websites* e *softwares*. Os cenários de atuação também são múltiplos, dentre os quais, hospitais, clínicas, creches, escolas, comunidade e domicílio (ÁFIO *et al.*, 2014; MARTINS, 2017; DAMASCENA, *et al.*, 2019).

Este estudo, a partir do referencial de Cultura de Paz, também visa contribuir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial a ODS 16, que fala sobre promoção de uma sociedade pacífica e inclusiva para o desenvolvimento sustentável. Ademais, a prevenção da violência pelo estímulo às atitudes que promovam o respeito no cenário escolar pode minimizar os dados alarmantes de violência e o processo de segregação humana, promovendo a dignidade a que estudantes transgêneros têm direito em todo o processo educativo, bem como sua visibilidade na sociedade. Com isso, este estudo pretendeu responder ao seguinte questionamento: Qual o efeito de uma cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico contendo orientações fundamentadas no referencial de Cultura de Paz, no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Avaliar o efeito de uma cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico com orientações fundamentadas no referencial de Cultura de Paz, no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar as perspectivas dos professores sobre *bullying* transfóbico para embasar o desenvolvimento de tecnologia educacional;
- Desenvolver cartilha educacional para prevenção do *bullying* transfóbico com orientações fundamentadas no referencial de Cultura de Paz;
- Validar o conteúdo da cartilha educacional com juízes especialistas;
- Avaliar a semântica da cartilha educacional com o público-alvo;
- Comparar os escores de preconceito à diversidade de gênero dos professores antes e após intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico.

4 HIPÓTESES

Este estudo defende a tese de que, após intervenção utilizando a cartilha educacional, os escores de preconceito à diversidade de gênero dos professores serão menores. Assim, apresenta as seguintes hipóteses:

H0 - A média dos escores de preconceito à diversidade de gênero dos professores se manterá após a intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico, quando comparada com a média dos escores de preconceito antes da intervenção.

H1 - A média dos escores de preconceito à diversidade de gênero dos professores será menor após a intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico, quando comparada com a média dos escores de preconceito antes da intervenção.

5 REVISÃO DE LITERATURA

Para aprofundar as questões envolvidas neste estudo, organizou-se este capítulo de revisão de literatura com cinco tópicos: Diversidade sexual e de gênero na educação básica brasileira, Atividade docente e os desafios na construção de uma educação plural, Crianças e adolescentes trans em contexto de *bullying* transfóbico na escola, Cultura de Paz e mediação de conflitos no contexto escolar, e Tecnologias Educacionais na educação em saúde e na educação básica com enfoque na diversidade sexual e de gênero.

5.1 Diversidade sexual e de gênero na educação básica brasileira

Para compreensão do processo educativo inclusivo com questões que envolvam a diversidade sexual e de gênero, é necessário resgatar algumas discussões sobre gênero e sexualidade ao longo da história.

Na sociedade brasileira a desigualdade social possui historicamente padrão de desenvolvimento excludente notório. Antes do século XX, as políticas de desenvolvimento social brasileiras, inclusive, as referentes ao campo da educação, estavam direcionadas ao desenvolvimento das cidades, cuja matriz cultural era voltada às questões políticas e econômicas, gerando, portanto, a marginalização de grupos específicos que não se enquadravam nos padrões culturais da época. Dessa forma, as discriminações em relação à raça, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam aos indivíduos o direito de cidadania (RODRIGUES, 2017).

Segundo Campos (2015), a sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adocece e que se previne. É uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (heterossexuais e não heterossexuais) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalmente estabelecido).

Sexo e gênero são componentes da sexualidade, onde o gênero se refere à construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, assim, a dimensão biológica da social. Se ser macho

ou fêmea é determinado pela anatomia, a maneira de ser homem e de ser mulher é resultado da cultura, da realidade social (CAMPOS, 2015).

Sabe-se que a escola, como instituição responsável pela transmissão do patrimônio cultural da humanidade, possui um papel relevante na socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero. No entanto, no contexto educacional, temas como sexualidade, diversidade e relações de gênero ainda são regulados por preceitos morais e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, em que prevalece o caráter biológico sobre os aspectos sociais e culturais, que tanto influenciaram as relações de gênero (RODRIGUES, 2017).

O conceito de gênero parece distante da realidade, e continua restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero alcançam um nível teórico-conceitual cada vez mais sofisticado, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante. Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para muitos professores (VIANA, 2015; RODRIGUES, 2017).

No espaço educacional, os papéis continuam a se reproduzir, principalmente, nos acontecimentos lúdicos de dança, teatro, esportes e outras manifestações que ocorrem na escola. As territorialidades são exemplificadas pelas atividades para meninos e meninas como regras sociais, com códigos e significados que indicam feminilidade e masculinidade, no sentido estrito, de normalidade, de funções sociais previamente determinadas e categoricamente indiscutíveis, logo, culturalmente impostas. Se uma menina se inscreve no time de futebol ou um menino no grupo de dança, a “normalidade” é vista de forma pejorativa, instintivamente preconceituosa, ferindo de maneira ampla a “feminilidade” e a “masculinidade” indicadas como regra e, a partir desse juízo de valor, e de outros, criam-se estigmas, fofocas, rótulos, dúvidas, depreciações e julgamentos sem precedentes (SILVA, 2013).

O preconceito sexual, que se estimula pelas piadinhas, brincadeiras e várias maneiras de *bullying*, surge como que automatizado e, muitas vezes, encontra-se estereotipado à luz do comportamento conservador que ainda está em diversos “aparelhos ideológicos do Estado”, como nas escolas, nas igrejas, na própria família, entre outros (ALTUSSER, 2007; MELO, 2016; RODRIGUES, 2017).

Sobre o preconceito, a segregação e o estigma, é fato que precisamos modificar as atitudes que causam violências e inferiorizações na sociedade, e combater a intolerância de tal forma que se possa orientar a capacidade cognitiva e formativa do ser humano para que, finalmente, seja um indivíduo eminentemente humano. O ser humano precisa se humanizar, conhecer direitos, desenvolver aspectos sociais da vida cidadã, manifestar suas inquietudes e conquistar referências de respeito mútuo, especialmente, entre as chamadas minorias sociais (SILVA, 2013; SILVA 2018).

A escola é, por excelência, um dos principais espaços de formação para a cidadania e de socialização de crianças e adolescentes, no entanto, nem sempre se mostra capaz de lidar com a diferença, em particular, com as questões ligadas à sexualidade, à orientação sexual e à identidade de gênero. Esta dificuldade provoca sérias consequências a todos os estudantes, prejudicando seu aprendizado e bem-estar, e impedindo que a escola desempenhe adequadamente uma de suas mais importantes funções sociais: contribuir para o fortalecimento, na sociedade, de uma cultura que saiba respeitar e valorizar a diversidade cultural, sexual e de gênero (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Em 2010, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou “Projeto Escola sem Homofobia”, com o objetivo de contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Esse projeto previa a distribuição de um caderno e um *kit* de ferramentas educacionais como passo inicial para a implementação do projeto a médio ou longo prazo nas escolas. Entretanto, a iniciativa desencadeou uma falsa polêmica em torno da adequação de se tratar desses temas no ambiente escolar, em alguns casos, sob o argumento equivocado de que esses materiais seriam peças de propaganda em favor de determinada orientação sexual, e por isso ficou conhecido posteriormente como “*kit gay*”. Esta reação levou à suspensão, em 2011, da decisão de se distribuir o material produzido com este fim específico pelo MEC (VIANA, 2015; LINS, 2017).

O debate se prolongou nos anos seguintes a 2011, durante as discussões acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja versão preliminar incluía uma referência à promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual entre suas diretrizes, no entanto, durante a tramitação no Congresso Nacional, o texto do PNE foi alterado e a versão final

preconiza a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação de maneira genérica. Em consequência disso, as referências a metas voltadas à promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual na escola foram suprimidas também de planos estaduais e municipais em diversas localidades (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Percebe-se que a discussão sobre gênero nas políticas educacionais parte de uma falácia de que gênero, sexualidade e identidade de gênero são invenções ideológicas. É comum ver a desqualificação de determinadas visões de mundo como sendo “ideológicas”, ou seja, um ideário sem ancoragem na realidade. Com o intuito de desmistificar esses argumentos, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou, em 2015, um manifesto pela igualdade de gênero na educação, assinado por 113 pesquisadores e grupos de estudos, afirmando que “ideologias” ou “doutrinas” são sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, porém, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo (NOGUEIRA, 2015).

Abordagens reducionistas sobre o tema gênero e sexualidade na escola não fazem esta distinção, naturalizando questões sociais, impondo padrões e dificultando a problematização dos preconceitos e o respeito à diversidade sexual e de gênero. A escola é espaço de formação humana, de humanização, pela transmissão/apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. A abordagem de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola precisa contribuir para esse processo de humanização, sendo fundamental romper concepções cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente, considerando esse ser humano no período da adolescência (VIEIRA, 2017).

A defesa não é pela abordagem da sexualidade unicamente pelos professores de Ciências, mesmo com a superação da visão biologizante, mas pelo reconhecimento de que o espaço atualmente ocupado por esta área na abordagem dessa temática pode e deve se tornar espaço de problematização de significados e sentidos heteronormativos e preconceituosos. Coloca-se, assim, uma questão premente ao ensino e à pesquisa em ensino de Ciências: o reconhecimento de significados e sentidos que sustentam a abordagem da temática sexualidade e a elaboração de novos sentidos que se incorporem às discussões de gênero e diversidade sexual (CAMPOS, 2015).

Assim, se faz necessário conhecer como se dá a atividade docente no contexto nacional para a compressão dos desafios relacionados à temática da diversidade sexual e de gênero na escola.

5.2 Atividade docente e os desafios na construção de uma educação plural

A Educação Básica no Brasil é fundamentada por uma série de documentos que merecem destaque, a saber: a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (BRASIL,1996; BRASIL, 2013). Além desses, deve-se fazer alusão a outros documentos basilares como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos itens referentes à educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

Como a proposta deste estudo é voltada para aos anos finais do Ensino Fundamental, será dado maior enfoque a esta etapa. A Constituição Federal prevê, nos artigos 205 e 206, a educação como necessária para o pleno desenvolvimento do ser humano no tocante ao exercício da cidadania e ao preparo para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988). O direito subjetivo da criança à educação, entre outros, também é citado na lei do ECA, conforme explicita o artigo 4º:

“é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

No art. 1º da LDB, temos que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, ressaltando a relação necessária entre a rede social e a escola. De acordo com essa lei, a educação básica está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A primeira etapa contempla a creche com crianças até três anos, e a pré-escola com duração de dois anos, para crianças de 4 e 5 anos. A segunda constitui uma etapa obrigatória e gratuita, tendo duração de nove anos e dividida em duas fases: anos iniciais, do primeiro ao quinto ano (Ensino Fundamental I), para crianças de 6 a 10 anos, e anos finais, do sexto ao nono ano (Ensino Fundamental II), para adolescentes de 11 a 14 anos. A terceira etapa, o

Ensino Médio, tem duração mínima de três anos, para adolescentes de 15 a 17 anos (BRASIL, 1996).

Fazem parte da Educação Básica outras modalidades de ensino que podem ser ofertadas de maneira adicional às demais etapas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a quilombola (BRASIL, 1996). Tais modalidades parecem oferecer escolarização àqueles que foram excluídos do processo de educação formal por diversos motivos. Ressalta-se que muitas pessoas trans são inseridas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos por representarem uma população excluída da escola devido à discriminação pela sua identidade de gênero.

A LDB de 1996 consolida e amplia o dever do Estado para com a educação básica do cidadão, principalmente, em relação ao Ensino Fundamental, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

De maneira a garantir uma base nacional comum, a LDB pressupõe um conjunto de diretrizes para nortear os currículos e conteúdos mínimos do Ensino Fundamental e Médio, porém, passíveis de adaptação aos diferentes contextos locorregionais. Para tanto, alguns itens são obrigatórios: o estudo da língua portuguesa e da matemática, do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da arte; a educação física; o ensino da História do Brasil, considerando as variações culturais e étnicas, sobretudo, no tocante aos povos indígenas, africanos e europeus; e a inclusão, a partir da quinta série, do ensino em uma língua estrangeira moderna, tendo a instituição livre arbítrio para escolha (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 e a do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação. Esse documento tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o PNE. Este documento se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define a LDB, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018b).

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral e reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva), ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018b).

A construção da cidadania requer processos pedagógicos que considerem a realidade social, os direitos e as responsabilidades no âmbito individual, coletivo e ambiental. Na preocupação em atender questões relevantes e atuais que se colocam no cotidiano das relações sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) especificam os temas transversais que devem ser abordados nos projetos educacionais das escolas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. A transversalidade significa que esses temas deverão ser incorporados em todas as etapas do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Em relação à abordagem de saúde, com base nos PCNs, esta não é mais responsabilidade única do professor da disciplina de Ciências Naturais, mas de toda a comunidade escolar (professores) em parceria com a família e sociedade, abordando o tema de maneira contextualizada e sistemática, com vistas à formação de cidadãos capazes de atuar em prol da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade (BRASIL, 1997).

A abordagem do tema de maneira transversal visa superar a fragmentação do ensino em saúde e a visão biológica, centrada na transmissão de conhecimentos acerca do funcionamento do corpo, descrição de doenças e hábitos de higiene. Esse tipo de metodologia de ensino é

insuficiente para promover mudanças de comportamentos e o desenvolvimento de hábitos de vida mais saudáveis (BRASIL, 1997).

A premente necessidade de incorporar conceitos acerca de saúde no cenário escolar não implica em tornar o professor um especialista na área, mas que o seu trabalho pedagógico permita instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de uma visão crítica dos desafios que lhe são apresentados em suas relações sociais, tais como opiniões negativas sobre saúde, necessidades de transformar hábitos e de reavaliar crenças e tabus (BRASIL, 1997). Os PCNs preveem que o professor se prepare para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tenha um espaço grupal de supervisão continuada e sistemática que possibilite uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação (SILVA; NETO, 2006; VIEIRA, 2017).

Essa mudança de paradigma implica discutir todos os aspectos da sexualidade, inclusive, as novas identidades sexuais e de gênero. Isso exige que o tema seja discutido nos cursos de formação docente, preparando o educador para resistir a discursos normativos sobre corpo, gênero e sexualidade (ASINELLI-LUZ; DINIS, 2007; MELO, 2016, VIEIRA, 2017).

Ao iniciar a vida escolar, a criança traz consigo valores e comportamentos de saúde que foram observados e adquiridos ao longo de uma convivência prévia com a família e entes mais próximos. Nesse contexto, a escola assume um papel social relevante, em função da sua estrutura para um trabalho sistematizado e contínuo em um período considerado oportuno para a construção de hábitos de vida saudáveis, tanto para reafirmar comportamentos corretos, como para transformar os inadequados (BRASIL, 1997).

Observa-se, entretanto, que o ensino ligado à educação sexual no Brasil ainda está associado a aspectos biológicos quanto à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, da gravidez, do uso de substâncias psicoativas, e não se criam espaços para problematizações sobre a diversidade sexual e de gênero, *bullying* relacionado à expressão de gênero e suas consequências, saúde mental de pessoas do grupo LGBTQIAPN+ face ao cenário de exclusão e preconceito, dentre outros (MELO, 2016).

A educação sexual na escola deve se dar no âmbito pedagógico, não tendo, portanto, um caráter terapêutico. O trabalho deve ser compreendido como um espaço para que, pelas dinâmicas, se possa problematizar temáticas, levantar questionamentos e ampliar a visão de

mundo e de conhecimento. A escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na sociedade, relacionados ao exercício da sexualidade plena e responsável, sem ditar normas de certo ou errado, o que deve ou não deve ser feito ou impor os seus valores, acreditando que é o melhor para o aluno (SILVA; NETO, 2006, MELO, 2016).

Compreende-se que, nessa perspectiva, abordar a temática da diversidade sexual e de gênero no Ensino Fundamental poderá contribuir para o desenvolvimento de estudantes que sejam capazes de influenciar positivamente o seu entorno social, a partir do compartilhamento de questões discutidas na escola. Dessa forma, a criança e o adolescente poderão promover a reflexão sobre padrões de comportamento em decorrência da identidade de gênero, desconstruir crenças e tabus, e reforçar comportamentos favoráveis ao acolhimento e ao respeito de pessoas transgênero, favorecendo a inclusão destas no processo educacional formal de maneira não discriminatória e equânime, em uma relação dialógica entre escola, crianças e/ou adolescentes, família e sociedade.

Outro aspecto importante a se comentar é a criação do Programa de Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007 e elaborado em parceria entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como finalidade promover saúde e educação integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos da rede pública de ensino. No ano de 2013 houve a universalização do PSE, atingindo todos os municípios do país (BRASIL, 2015). O desenvolvimento do programa requer a articulação entre educação e rede básica de saúde, bem como entre outras redes sociais que se fizerem necessárias ao enfrentamento das vulnerabilidades dos estudantes brasileiros. Para tanto, torna-se obrigatório o movimento de aproximação entre a escola e a Unidade Básica de Saúde no planejamento e na implementação das atividades de educação em saúde (BRASIL, 2015).

As ações propostas pelo PSE devem estar contempladas no projeto político pedagógico da instituição escolar, respeitando-se a diversidade sociocultural do país e a autonomia dos educadores. Antes de iniciar ações de promoção da saúde na escola, deve-se primeiramente conhecer os saberes prévios dos estudantes, professores e funcionários e, a partir disso, favorecer o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que promovam a qualidade de vida (BRASIL, 2015).

O PSE pode representar um avanço ao estreitar as relações entre gestores, educadores e profissionais da saúde, no entanto, são observadas algumas limitações para a concretização dessa

proposta, pois as ações de educação em saúde, quando acontecem, são realizadas pelos serviços de saúde, instituições de ensino superior e/ou empresas privadas ,na escola. Além disso, as temáticas abordadas enfatizam a alimentação saudável, hábitos de higiene, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada. Ademais, as atividades, em sua maioria, são desvinculadas do programa curricular e do projeto pedagógico, e não envolvem a participação efetiva da instituição de ensino (COSTA *et al.*, 2013, MARTINS, 2017).

A efetivação do PSE requer a formação de vínculo de saúde da família com a coordenação da escola e demais profissionais da educação. O grupo precisa conhecer o funcionamento do programa, das atividades previstas, o público-alvo e as demandas da instituição. É necessário um trabalho conjunto, o estabelecimento de parceria e compromisso de todos os envolvidos. Para atingir esse objetivo, reuniões e seminários de integração podem ser realizados com a participação da equipe de saúde da família, profissionais da educação, estudantes e familiares (SANTIAGO *et al.*, 2012). O público-alvo do PSE, os estudantes, deve ser ouvido, de maneira a identificar as suas necessidades para a formulação de ações de promoção da saúde, que devem conter questões do cotidiano escolar, incluindo questões de saúde mental, *bullying*, homofobia, transfobia, e outras, ultrapassando a visão meramente assistencialista.

O enfermeiro pode mediar a interlocução da equipe multidisciplinar de saúde com os profissionais da educação, com vistas à criação de momentos no ambiente escolar que possam ser compartilhados pela equipe de saúde da família, professores, estudantes e familiares. Os professores, nesse contexto, podem indicar temas a serem abordados de acordo com as disciplinas que ministram e metodologias que tornem os assuntos mais interessantes aos alunos, como, por exemplo, palestras, oficinas, teatros, música, jogos, entre outras (BRASIL, 2009a). Por sua vez, o educador da área do ensino ou da saúde precisa compreender a relação *cuidar e educar* no processo formativo da criança, fundada na ética e na estética, e que permita o desenvolvimento de valores essenciais para um ser humano em construção: cooperação, solidariedade e respeito ao outro (BRASIL, 2013a).

Diante de exposto, percebe-se que a educação brasileira vem se construindo no âmbito dos programas, políticas, leis e resoluções, em constante processo de avaliação e reavaliação para atender as demandas sociais, mas carece da introdução da diversidade sexual e de gênero de forma explícita nos documentos descritos, com ênfase na prevenção da violência e do *bullying*,

face à expressão da identidade de gênero, e assim promover melhorias no acesso ao ensino formal de crianças e adolescentes transgênero. Ademais, é necessário desmistificar conceitos sobre sexualidade e identidade de gênero, para que haja o respeito à diversidade como competência a ser desenvolvida na educação básica, e como forma de enfrentamento ao contexto de violências a que crianças e adolescentes transgênero estão submetidos.

5.3 Crianças e adolescentes trans em contexto de *bullying* transfóbico na escola

Antes de falar das violências a que crianças e adolescentes transgênero estão sujeitos, é necessário compreender os termos ligados ao conceito de identidade de gênero e a motivação dos estigmas existentes na sociedade, bem como no cenário escolar.

A primeira compreensão necessária é quanto à diferença entre sexo e gênero. O sexo diz respeito às características biológicas que diferenciam homens e mulheres e é usualmente determinado pelas genitálias. Gênero é uma construção social atribuída ao sexo. De acordo com Louro (1997), quando nasce uma criança, é dito que nasceu uma menina ou um menino, e aí se instaura um processo de definições e construções relacionadas ao sexo e ao gênero aos quais se acredita que a criança deva pertencer.

O gênero se refere aos comportamentos, ações, pensamentos, emoções e desejos socialmente construídos a partir da diferença sexual. Ao longo das histórias das sociedades e das culturas humanas, a diferença entre os sexos funcionou como uma referência fundamental para a construção de um roteiro de gênero arbitrário que todos os corpos humanos tivessem que assumir ao longo de suas existências sociais. O sexo biológico referendou e continua referendando um dos principais mecanismos de estruturação social: o gênero ou a identidade de gênero (SAMPAIO, 2020).

Sexo é biológico, gênero é social, construído de forma diferente pelas diversas culturas. O gênero vai além do sexo, o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (JESUS, 2012). Segundo Butler (2010), o gênero é fabricado todos os dias pelas pessoas através de atos repetitivos que servem para ocultar o caráter normativo das normas e para construir a ilusão de que gênero está embutido no sexo biológico.

“Identidade de gênero” é um termo utilizado para descrever a compreensão pessoal que cada sujeito constrói de si em relação às definições sociais de masculinidade e feminilidade,

fazendo com que cada um sinta pertencimento a uma delas. É a forma de o indivíduo perceber e ser percebido pelos outros como masculino ou feminino, de acordo com os significados desses na cultura à qual pertence. É o lugar simbólico ocupado nas relações com os outros, como os tipos de roupa que se deve vestir, os comportamentos esperados para o gênero, além dos sentimentos presumidos (ZAMBRANO, 2006; MIRANDA, 2021).

Diante dessas reflexões, pode-se considerar que a identidade de gênero diz respeito ao gênero com o qual uma pessoa se identifica e, independentemente do sexo (características biológicas), está relacionada à identificação de uma pessoa com o gênero masculino ou feminino. Porém, a identidade de gênero está, em um espectro, com o masculino e o feminino nas extremidades, permeada por uma diversidade de identidades não binárias. Nesse sentido, pessoas “cisgênero”, ou “cis”, são aquelas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento em função da genitália, e as pessoas não cisgênero são aquelas que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, sendo chamadas de transgênero, ou trans (JESUS, 2012).

O termo “transgênero” é mais genérico e inclui não só as pessoas transexuais e travestis, mas todas as identidades que se expressam dentro da sociedade e que não estão em conformidade com o binarismo de sexo e gênero (LANZ, 2014). Assim, as pessoas transexuais possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento, podem ou não desejar terapias ou cirurgias para afirmação de gênero. Uma mulher transexual (mulher trans) apresenta identidade de gênero feminina, embora tenha sido biologicamente designada como pertencente ao sexo masculino ao nascer; e um homem transexual (homem trans) possui identidade de gênero masculina, embora tenha sido biologicamente designado como pertencente ao sexo feminino ao nascer (ABGLT, 2010).

A identidade travesti é uma construção de gênero feminina, oposta ao sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes dos impostos pela sociedade, assim foge ao padrão de homem e mulher. Existem, dentro do grupo com essa identidade, aquelas que se autoafirmam como “mulheres travestis”. O termo “travesti” vem passando por um processo de ressignificação, pois historicamente era uma expressão pejorativa (REIS; SIMÓN, 2021).

Convém falar ainda sobre o termo “expressão de gênero”, que se refere à forma como uma pessoa manifesta a sua identidade de gênero, por meio do nome, vestimenta, corte de cabelo, comportamento, voz e/ou características corporais, e forma como interage com as demais

peessoas. A expressão de gênero pode ou não corresponder ao sexo biológico (REIS; SIMÓN, 2021).

É comum identificar pessoas que confundem identidade de gênero com orientação sexual. Esta se refere à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero, de mais de um gênero ou de nenhum gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (ABGLT, 2010). A orientação sexual varia de pessoa para pessoa e independe da identidade de gênero que ela possui. Segundo Reis e Simón (2021) existem diversas orientações sexuais e quatro delas são preponderantes: pelo mesmo gênero (homossexualidade), pelo gênero oposto (heterossexualidade), por dois ou mais gêneros (bissexualidade) ou por nenhum gênero (assexuais).

De acordo com Louro (2008), sexualidade e gênero são construídos por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou camuflado, de forma que isso faz parte de um processo inacabado. Ele afirma ainda que é necessário observar os modos como se constroem e se reconstroem a posição da normalidade e a posição da diferença, e os significados que lhes são atribuídos.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), considerando que a homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou perversão, formulou a Resolução 001/99, que refere à existência na sociedade, de uma inquietação em torno das práticas sexuais desviantes da norma estabelecida socioculturalmente, a heterossexualidade. Nesse sentido, a Psicologia pode e deve contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações (BRASIL, 1999).

Do mesmo modo, a transexualidade não constitui enfermidade, porém, foi durante muito tempo colocada na lista de doenças, o que contribuiu com a visão patologizante que impera nos dias atuais. O diagnóstico de transexualismo surgiu pela primeira vez em 1975 e em 1980, no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-3), transexualismo é descrito como uma condição psicossocial, definida como “transtorno de identidade de gênero”. Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), em 1990, foram utilizados os termos “transexualismo” (F64.0) e “transtorno de identidade sexual na infância” (F64.2) para diagnosticar pessoas que apresentam uma incongruência com o sexo biológico. Após revisões no

DSM, em sua quinta edição (DSM-5), é empregado o termo “disforia de gênero” para diagnosticar indivíduos que não se identificam com seu gênero de nascimento. Na versão da CID-11, o diagnóstico de transexualismo foi removido do capítulo V (F00-F99) de transtornos mentais e comportamentais. O capítulo 17, referente a condições relacionadas à saúde sexual, foi criado e inclui o termo “incongruência de gênero” (HA60, HA61, HA6Z) (NASCIMENTO, *et al.*, 2020).

Estudos sociais de gênero e sexualidade, assim como a Organização Mundial da Saúde (OMS), reconhecem a necessidade de despatologização das identidades trans, e essa tem sido uma luta política reivindicada pelas pessoas trans, uma vez que a transexualidade não se configura como doença, mas como outra possibilidade de expressão e vivência de gênero, distinta da norma cisgênero (BENTO; PELÚCIO, 2012).

Não existe uma idade “padrão” para o reconhecimento da identidade trans. Pessoas trans podem reconhecer sua identidade de gênero ainda na infância, por meio de expressões simbólicas desse gênero. Crianças entre 17 e 21 meses de vida aprendem a se autorrotular como meninos ou meninas, tornando-se mais perceptível aos 2 anos. A identidade de gênero ocorre de forma gradual, com início entre 2 e 3 anos de idade. Entre os 6 e 7 anos, a criança tem consciência de que seu gênero é definitivo (FAUSTO-STERLING, 2012; BONIFÁCIO; ROSENTHAL, 2015; NASCIMENTO, *et al.*, 2020).

As crianças que não se identificam com o gênero de nascimento enfrentam dificuldades de opressão social e experimentam sentimentos de preconceito, discriminação social e negação quanto à própria identidade de gênero, fato este que torna sofrido o processo de autoaceitação (FAUSTO-STERLING, 2012; NASCIMENTO, *et al.*, 2020). Nesse sentido, o reconhecimento como trans muitas vezes é silenciado pela opressão das normas cisgênero. Segundo Braga e Dell’Aglío (2013), sentimentos vivenciados no período da infância e adolescência podem acarretar danos psicossociais até a fase adulta, podendo postergar-se. Esses períodos são demarcados pelo início da construção de identidades, experimentações, descobertas, afirmação social e questões relativas ao gênero, tendo como principal referência a maneira com a qual o corpo se apresenta na sociedade e padrões comportamentais a serem adotados por meninos e meninas.

Como o foco desta tese são os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos estudantes são em sua maioria adolescentes, buscou-se, então, aprofundar esta fase da vida. Segundo Eisenstein (2005), a adolescência é o período de transição entre a infância e a vida

adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. Ela se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social.

Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990; EISENSTEIN, 2005). Já a puberdade é a fase da vida em que ocorrem modificações no corpo de uma criança, fazendo com que ela passe a se tornar um adulto. Em meninas, a puberdade ocorre entre 8 e 13 anos; e em meninos, entre 9 e 14 anos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016). As modificações ocorridas nesta fase podem impactar e gerar conflitos decorrentes na sexualidade, como expressão e identidade de gênero, gravidez, construção da autonomia/liberdade, entre outras questões. Além disso, crianças e adolescentes trans vivenciam um contexto marcado por dúvidas e medo quanto à sua própria identidade face à opressão causada pela norma cisgênero.

É no contexto escolar que crianças e adolescentes diariamente constroem e reproduzem relações que são reguladas por normas sociais, institucionais e culturais que dão significados à sua vida, pensam em questões de ordens variadas, dão sentido às suas existências e experimentam expressões de identidades (QUEIROZ, 2018). A escola é um espaço plural, e nela circulam indivíduos que trazem dentro de si características únicas e heterogêneas, uma diversidade de identidades racial, religiosa, étnica, de classe social, e também uma diversidade de identidades de gênero e de orientações sexuais. Neste contexto de diferenças, crianças e adolescentes trans sofrem com a transfobia praticada pelos outros alunos no cotidiano escolar, por vezes longe dos olhos dos adultos (BRASIL, 2021).

A transfobia envolve atos de discriminação e toda forma de intolerância contra pessoa trans. Caracteriza-se por comportamentos que incitam práticas de violência física, verbal, psicológica ou moral. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “o uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (BRANDÃO NETO,

2018). Segundo este autor, a violência escolar vem se intensificando no cotidiano de crianças e adolescentes, repercutindo em mudanças nos padrões do seu desenvolvimento (social, afetivo, comportamental, biológico) e na qualidade de vida das famílias e demais membros da comunidade escolar. Esta violência pode manifestar-se de forma tanto visível quanto invisível e/ou simbólica. No contexto escolar, essa violência é comumente visualizada na forma de *bullying*, e envolve comportamentos agressivos entre estudantes e práticas de constrangimento e vitimização.

A palavra *bullying* não possui correspondente na língua portuguesa. Trata-se de uma expressão em inglês, onde *bully* é traduzido como os substantivos “valentão”, “tirano” e como os verbos “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar” (FANTE, 2005; PEREIRA, 2008; BRANDÃO NETO, 2018). O termo *bullying* é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. São atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas (SILVA, 2015).

A ocorrência do *bullying*, em nível mundial, afeta significativamente crianças e adolescentes. É estimado que, a cada ano, 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de *bullying*. Dependendo do país e tipologia de estudo, as estimativas do número de crianças e adolescentes afetados(as) pelo *bullying* variam entre menos de 10% até mais de 65% (UNESCO, 2019). O *bullying* transfóbico é aquele cometido contra crianças e adolescentes face à expressão de sua identidade de gênero. Ele pode ocorrer na sala de aula, nos intervalos, nos banheiros e vestiários, nos trajetos de ida e volta da escola, ou mesmo *on-line*. Ainda que aconteça mais entre estudantes, ele pode partir também de professores e funcionários da escola (MIRANDA, 2021).

Pesquisa realizada na Nova Zelândia demonstra que estudantes trans são cinco vezes mais propícios a sofrer *bullying* do que estudantes não trans, e que estudantes e profissionais da escola que não se conformam às normas “masculinas”, incluindo homens e meninos que sejam *gays* ou bissexuais, e mulheres e meninas trans, também têm maiores chances de serem alvo de violência. Também foi visto que estudantes e adultos que testemunham a violência transfóbica muitas vezes

não reagem. Isso se deve, em parte, ao fato de que esse tipo de violência está assentada em crenças culturais arraigadas sobre papéis de gênero relacionados à masculinidade e à feminilidade (UNESCO, 2019).

Pessoas trans, em contexto escolar, são submetidas a isolamento social, zombaria e agressões por parte de seus colegas. Os relatos de preconceito incluem apelidos, perseguições, e até agressões, em um espaço educacional onde relatos de professores não são acompanhados de histórias sobre discussões em sala e medidas visando mitigar tais problemas, o que mostra relutância do corpo docente em alterar uma situação que lhe parece inevitável (BENTO, 2011).

Segundo Silva (2015), o *bullying* pode ser tipificado de diversas maneiras: verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”), física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima), psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar), sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar), e virtual ou *ciberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, Internet, etc.)

A exclusão de pessoas trans e, conseqüentemente, sua evasão do contexto escolar vem se tornando mais frequente, na medida em que essas pessoas sofrem insultos e agressões por parte de outros alunos e até de professores, que trazem consigo a justificativa de que isso ocorre por apresentarem aparência e comportamento não adequado ao gênero atribuído no nascimento (BRASIL, 2021).

O ambiente escolar pode também ser hostil a estudantes LGBT de modo mais implícito. Exemplos incluem professores ou gestores escolares que afirmam que determinadas disciplinas são mais adequadas a determinados estudantes com base em seu sexo, orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero, ou, ainda, que reforçam estereótipos em materiais didáticos. Isso pode incentivar o preconceito e a discriminação das pessoas LGBT, que normalmente estão nas bases da violência homofóbica e transfóbica (UNESCO, 2019).

Crianças e adolescentes que estudam em ambientes discriminatórios ou que sofrem *bullying* por serem percebidos como trans têm maior probabilidade de não se sentirem seguros na escola, de evitarem atividades escolares, de perderem aulas, de não frequentarem regularmente a escola ou de se evadirem da escola, auferindo resultados acadêmicos mais baixos do que seus colegas. Na Argentina, uma pesquisa de 2007 concluiu que 45% de estudantes trans abandonaram

os estudos, por sofrerem *bullying* transfóbico da parte de colegas, ou por serem ignorados pelos gestores escolares (UNESCO, 2019).

Estudantes com desempenho escolar mais baixo ou que abandonam os estudos mais cedo possuem menores qualificações, o que, por sua vez, influencia suas possibilidades de empregabilidade. Essa violência pode também ter um efeito prejudicial na saúde física e mental, incluindo risco maior de ansiedade, medo, estresse, perda de confiança, baixa autoestima, solidão, automutilação, depressão e suicídio (SILVA, 2015).

Assim, se faz necessário desnaturalizar o *bullying* e admitir que a transfobia existe e se reproduz também nas escolas. Infelizmente, um espaço que deveria ser de acolhimento e formação cidadã, na maioria das vezes, se apresenta como o primeiro contato das crianças com as múltiplas formas de preconceito, o *bullying* e a falta de representatividade, em que muitos professores acabam por não difundir propostas pedagógicas para se contrapor a essas situações.

Na seção a seguir apresenta-se o referencial de Cultura de Paz que pautou o desenvolvimento da cartilha educacional tratada nesta tese. Este referencial foi selecionado por apresentar possibilidades concretas para o enfrentamento e prevenção do *bullying* transfóbico.

5.4 Cultura de Paz e mediação de conflitos no contexto escolar

A paz representa um fenômeno complexo que compreende a construção de uma estrutura social e de relações sociais marcadas pela presença da justiça, igualdade, respeito, liberdade, e pela ausência de todo tipo de violência (GALTUNG, 1976). É reconhecida como um processo em construção articulado a conceitos como desenvolvimento, direitos humanos, diversidade e cooperação, que implica o aparelhamento e o planejamento de estratégias para sua efetivação nos âmbitos pessoal, interpessoal, coletivo, intergrupar, nacional, e internacionalmente.

Nesse sentido, o conceito de Cultura de Paz surge do reconhecimento da cultura de guerra/violência do modelo de sociedade vigente e reúne estratégias para a transformação dos valores de violência, para valores de uma Cultura de Paz e Não Violência. Assim, a paz se configura para além de um contexto livre de agressões e violências diretas, onde busca-se o combate a qualquer violação de direitos fundamentais e dignidade da pessoa humana (NASCIMENTO; SALES FILHO, 2013).

A Cultura de Paz pode ser compreendida como um marco de respeito aos direitos humanos e se constitui como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e

estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer às necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e fomento à igualdade de direitos, oportunidades de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, protagonismo, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade; para assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como igualdade e justiça social (ONU, 1999).

Sendo assim, o desenvolvimento da Cultura de Paz se faz necessário para garantir o preceito da dignidade humana, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 1º, que dialoga diretamente com art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Fica claro o preceito inalienável de que todos, pelo simples fato de serem humanos (BRASIL, 2013), têm direito à honra, à vida, à liberdade, à saúde, à moradia, à igualdade, à segurança, à propriedade, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à religião, à orientação sexual, entre outros, que são direitos garantidores de uma vida digna. Os Direitos Humanos são universais, indivisíveis e interdependentes (Conferência de Viena, 1993).

Para Sarlet (2012), a dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano, de modo que todos são merecedores do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade. Significa dizer que todos têm iguais direitos e deveres fundamentais que assegurem as condições mínimas para uma vida saudável, a proteção contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano e a garantia de participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Em 20 de novembro de 1997, a ONU proclamou o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, uma mobilização mundial para concretizar os princípios da Cultura de Paz. Em 10 de novembro de 1998, por meio de uma nova resolução e para reforçar o movimento global formado, as Nações Unidas proclamaram a década de 2001 a 2010 como a Década Internacional

da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em benefício das crianças do mundo, apontando a UNESCO como agência líder para a década, responsável por coordenar as atividades do Sistema ONU e de outras organizações (DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Para celebrar o Ano Internacional da Cultura de Paz, a UNESCO lançou o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência, procurando motivar em cada indivíduo um compromisso de seguir seis princípios básicos para a construção da paz em seu entorno: respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta; e redescobrir a solidariedade. Tais princípios estabelecem bases sólidas para a construção de uma Cultura de Paz, priorizando uma nova educação, consolidando valores democráticos, com vistas a enfrentar as desigualdades entre as nações, os altos níveis de violência e a persistência de diferentes formas de discriminação, e possibilitando a construção de uma sociedade mais inclusiva e mais justa para todos (DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Em 2015, como reação aos crescentes problemas socioambientais, podemos destacar a iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) ao estabelecer os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS compõem uma agenda mundial com 17 objetivos e 169 metas para promover ações políticas sustentáveis que orientem as sociedades humanas até 2030. Eles propõem uma harmonia entre três partes fundamentais, integradas e indivisíveis: crescimento econômico, inclusão social e proteção ao meio ambiente. Os ODS são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Nesse sentido, o ODS 16, que trata sobre “Paz, Justiça e instituições Eficazes”, visa promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

No âmbito da educação, um marco legislativo relacionado à Cultura de Paz foi a Lei nº 13.663/2018, que altera o art. 12 da LDB para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2018).

Apesar de a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já trazer nas entrelinhas os princípios da Cultura de Paz, por meio do desenvolvimento das dez competências gerais da educação básica, a implementação de medidas Cultura de Paz e Não Violência ainda parece

distante. Ressalta-se a importância de estados e municípios elaborarem propostas para direcionar a aplicação da Cultura de Paz nas escolas.

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, para um convívio respeitoso entre pessoas diversas em suas cores, etnias, gêneros, orientação sexual, idades, condições socioeconômicas e religiosidades. Portanto, é capaz de contribuir para a garantia dos direitos humanos, no sentido de evitar as manifestações da violência e fomentar a construção da cultura da paz. Nesse caminho, a escola deve ampliar o diálogo, o exercício da escuta e o protagonismo estudantil, com o intuito de que cada um(uma) se comprometa com sua atuação, sendo parte de um processo coletivo para o alcance de uma Cultura de Paz (CECCON, 2009).

Oferecer subsídios para que cada indivíduo respeite a vida e a dignidade do outro, sem discriminação; rejeite a violência em todas as suas formas; cultive a generosidade; defenda a liberdade de expressão e a diversidade cultural; pratique o consumo responsável, e adote atitudes que levem em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta. É preciso, ainda, propiciar a igualdade de gênero e o respeito aos princípios democráticos, a fim de criar formas de empatia e solidariedade, tão essenciais no mundo em que vivemos.

A Cultura de Paz preocupa-se com a vida do outro e com ameaças que possam surgir contra a sua integridade física, psíquica e moral, vislumbrando a possibilidade de vivências relacionais saudáveis dentro da sociedade e no ambiente de trabalho, e se diferenciando por esses aspectos, sobretudo, por preocupar-se com os envolvidos no conflito negativo. Portanto, não apenas ocupa-se com o autor do ato/fato que gerou o conflito, mas também com os efeitos negativos causados à vítima e à comunidade em que está inserida (NASCIMENTO, 2020).

Cabe lembrar que as situações de conflito ocorrem nas interações entre pessoas e grupos. No caso da escola, as situações de conflito são fundamentais para se promover uma Cultura de Paz, transformando-as em aprendizagem por meio do diálogo e de ações de fortalecimento de vínculos entre pares e na coletividade, visto que eles continuarão convivendo no mesmo espaço físico e social.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do professor na mediação de conflitos. A mediação de conflitos consiste no processo de negociação ou diálogo assistido por uma terceira pessoa que tem poder de decisão limitado e não autoritário, e é escolhido pelas partes para ajudá-

las a chegar a um acordo mutuamente aceitável acerca de um conflito (MOORE, 1998; BELEZA; CARNEIRO, 2015; PAULA; DURANTE; FANTACINI; 2016).

Na escola, um projeto de mediação desenvolve a formação de mediadores escolares para lidar não apenas com conflitos estritamente escolares, mas, especialmente, com conflitos e violências em contextos mais amplos (escola, família, comunidade), de ordem pessoal, familiar, institucional ou social (BELEZA, 2011). No processo de mediação, o papel do mediador difere de aconselhar, proferir sermão, punir culpados, corrigir condutas, e aplicar normas regimentais, sendo o de problematizar o conflito junto aos envolvidos, facilitando a compreensão desse conflito e de como lidar com ele de forma não violenta, com o objetivo de favorecer o diálogo entre as partes, provocar o querer dialogar em favor da convivência comum, por respeito, reconhecimento e melhores condições de vida, pela realização dos direitos humanos, pelas transformações necessárias, em nível pessoal e coletivo (PAULA; DURANTE; FANTACINI; 2016).

Dessa maneira, a Cultura de Paz constitui-se com referencial de extrema relevância social que pode auxiliar na redução de conflitos que envolvem estudantes transgênero no cenário escolar.

5.5 Tecnologias Educacionais na educação em saúde e na educação básica com enfoque na diversidade sexual e de gênero

Tecnologia pode ser entendida como o resultado de processos concretizados a partir da experiência cotidiana e da pesquisa, para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos científicos para a construção de produtos materiais, ou não, com a finalidade de provocar intervenções sobre uma determinada situação prática. Todo esse processo deve ser avaliado e controlado sistematicamente (TEIXEIRA, 2010; MARTINS, 2017; DAMASCENA, *et al.*, 2019).

As tecnologias podem ser de vários tipos, como as Tecnologias Educacionais (TEs), que são dispositivos para a mediação de processos de ensinar e aprender, utilizadas entre educadores e educandos, nos vários processos de educação formal-acadêmica, formal-continuada; as Tecnologias Assistenciais, que consistem em dispositivos para a mediação de processos de cuidar, aplicadas por profissionais com os clientes-usuários dos sistemas de saúde – atenção primária, secundária e terciária; e as Tecnologias Gerenciais, que são dispositivos para a

mediação de processos de gestão, utilizadas por profissionais nos serviços e unidades dos diferentes sistemas de saúde (NIETSCHE *et al.*, 2005; DAMASCENA, *et al.*, 2019).

As TEs são um corpo de conhecimentos enriquecidos pela ação do homem e não se trata apenas da construção e do uso de artefatos ou equipamentos. No processo tecnológico, revelam-se o saber fazer e o saber usar o conhecimento e equipamentos em todas as situações do cotidiano, sejam críticas, rotineiras ou não. A TE consiste num conjunto sistemático de conhecimentos científicos que tornem possível o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento envolvendo todo o processo educacional formal e informal (NIETSCHE *et al.*, 2005; MARTINS, 2017; DAMASCENA, *et al.*, 2019).

Para aplicar uma TE de processo ou de produto, é necessário que o educador seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem, e o educando (clientela), um sujeito participante desse processo, e que ambos utilizem a consciência criadora, da sensibilidade e da criatividade na busca do crescimento pessoal e profissional (NIETSCHE *et al.*, 2005; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

A TE não se limita apenas à utilização de meios, mas é também um instrumento facilitador, situado entre o homem e o mundo, o homem e a educação, proporcionando ao educando um saber que favorece a construção e reconstrução do conhecimento (NIETSCHE, 2000; TEIXEIRA *et al.*, 2019). É válido ressaltar que a tecnologia, como equipamento, é um componente importante de instrumentos de trabalho no exercício educativo, contudo, não se restringe à tecnologia em si, também está voltada para a organização lógica das atividades, de tal modo que possam ser sistematicamente observadas, compreendidas e transmitidas. A tecnologia aplicada à educação deve ser vista como um conjunto sistemático de procedimentos que tornem possível o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento do sistema educacional (NISKIER, 1993; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

As tecnologias educacionais para educação em saúde com a comunidade se destacam pelo uso em diversas modalidades, a saber: as TEs táteis e auditivas, as TEs expositivas e dialogais, as TEs impressas e as TEs audiovisuais. Ressalta-se que as tecnologias impressas produzidas como *folders*, cartazes, cartilhas, manuais, cadernos de orientação ou apostilas nem sempre (ou quase nunca) são submetidas a um processo de validação. O problema é que muitos profissionais não sabem como realizar esse procedimento, entregando materiais não testados nem validados diretamente para a população (TEIXEIRA, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

Entre os desafios para a educação em saúde, quando se trata de produção e validação de TEs, independentemente da modalidade, estão a promoção de estudos que deem voz à comunidade, visando identificar que informações lhe interessa ter disponíveis, bem como quais são as TEs de mais fácil acesso e uso, entre os diferentes grupos (estudantes, professores, idosos, pessoas transgênero). Outro desafio, também muito importante, é o desenvolvimento de pesquisas metodológicas para validar tais TEs, que serão submetidas à apreciação quanto ao conteúdo (juízes especialistas) e forma (público-alvo), visando a um processo participativo e inclusivo (TEIXEIRA, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

Na área da saúde, as tecnologias podem apresentar diversas classificações, porém, neste estudo, será adotada a categorização leve, leve-dura e dura proposta por Merhy (2005). A tecnologia dura está representada em equipamentos, por exemplo; a leve-dura configura os saberes de uma área específica da saúde, tal como a Enfermagem; e a tecnologia leve engloba aspectos da dimensão comunicativa e relacional. Ressalta-se que o respeito aos aspectos éticos e humanísticos é fundamental para o desenvolvimento de inovações tecnológicas, no sentido de aproximar profissional e usuário e contribuir na melhoria do cuidado em saúde.

As tecnologias leves são consideradas atributos da relação humana do cuidado, reconhecidas na área da enfermagem como o conjunto de relações que resumem o cuidar em si, cuja relação entre o profissional e o cliente acontece de forma direta, com conexão interpessoal, isto é, com troca de aprendizado entre os envolvidos. Assim, o acolhimento e a relação/interação são marcos definidores dessa tecnologia. A tecnologia leve-dura é compreendida como a utilização de conhecimentos estruturados, mas que não precisam de um recurso de alta tecnologia para realização, como massagens, banho de imersão e aromaterapia. A tecnologia dura é exemplificada pelo uso de alta tecnologia, como bombas de infusão, ventiladores mecânicos e demais maquinários que demandam grande tecnologia. Além disso, também se classificam como tecnologia dura os *softwares* e vídeos (SABINO *et al.*, 2016; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

No contexto da Educação Básica, o MEC publicou em 2009 o Guia de Tecnologias Educacionais, no intuito de alavancar a qualidade do ensino brasileiro por meio da apresentação de materiais e tecnologias que podem ser utilizados nas diversas etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. As tecnologias foram elaboradas pelo MEC em parceria com instituições de saúde e empresas públicas e privadas, tendo sido pré-avaliadas com vistas a

garantir a qualidade do recurso que seria apresentado à comunidade escolar (BRASIL, 2009b; MARTINS, 2017).

Por meio desse guia, o MEC pretende estimular a criação e disseminação de tecnologias educacionais que possam nortear o trabalho dos profissionais da educação básica, em diferentes áreas, incluindo a gestão, a alfabetização e o processo de ensino-aprendizagem, dentre outras. Além disso, tem como finalidade fomentar a produção teórica voltada à melhoria do sistema de ensino (BRASIL, 2009b; MARTINS, 2017).

Em busca realizada utilizando a palavra “saúde”, identificaram-se no guia tecnologias direcionadas para ao público do ensino médio que abordam a sexualidade, a saúde sexual e reprodutiva, englobando os aspectos anatômicos e fisiológicos, o autocuidado na prevenção do câncer de mama, métodos contraceptivos e planejamento familiar visando evitar a gravidez indesejada, prevenção de drogas e das situações de violência vivenciadas dentro ou fora da escola (temas transversais). Os materiais são bem similares e incluem: álbum seriado, figuras, quadro imantado, modelos do aparelho reprodutor masculino/feminino, *kit* de métodos contraceptivos, guia e DVD (BRASIL, 2009b; MARTINS, 2017).

Esse guia contempla uma TE em forma de curso de formação a distância de educadores em exercício com objetivo de fornecer elementos para transformar as práticas de ensino e desconstruir o ciclo da reprodução de concepções e práticas preconceituosas no que diz respeito às relações de gênero, étnico-raciais e sexualidades não heteronormativas. Esse curso é direcionado para secretários, gestores e equipe técnica das secretarias municipais e estaduais de educação, e professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. O curso, hospedado na plataforma e-proinfo, está disponível também em CD-ROM e pode ser acessado em casa, na escola ou em Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Sua carga horária é de 30 horas de aulas presenciais e de 170 horas de formação a distância, distribuídas em cinco módulos: Módulo I - Abertura (com 26 horas-aula); Módulos II - Gênero, III - Sexualidade e Orientação Sexual e IV - Relações étnico-raciais (com 38 horas-aula em cada um); e Módulo V - Avaliação (com 30 horas-aula) (BRASIL, 2009b).

O Guia de Tecnologias Educacionais de 2013 apresenta uma tabela na qual constam as 10 áreas (acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, cultura digital, cultura e artes, educação econômica, direitos humanos e educação, educação ambiental, esporte e lazer, investigação no campo das ciências da natureza e promoção da saúde) e as tecnologias em cada

uma delas. No tocante a gênero e diversidade, nota-se a inexistência de tecnologias, situação que pode indicar que a temática é pouco abordada apesar do incentivo do MEC e do destaque dado pelos PCNs no tocante aos temas transversais (BRASIL, 2013b).

Cabe ressaltar que, no Guia de 2013, as tecnologias voltadas à promoção da saúde têm como finalidade promover a cultura da paz, construir um ambiente favorável ao convívio e à aprendizagem dos alunos, e fortalecer os projetos de vida dos adolescentes. As metodologias utilizadas são variadas e incluem o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, onde são disponibilizados conteúdos, materiais didáticos e jogos; vídeos; filmes; teatro; e discussões em grupo destinadas ao público de professores, alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2013b).

Destaca-se a existência de duas tecnologias que podem ser utilizadas para o combate à transfobia na escola, a saber: a TE “Criação de espaços de diálogo na escola: exercício de democracia e respeito aos direitos humanos no ambiente escolar”, que tem como objetivo criar espaços de diálogo entre os atores da comunidade escolar visando garantir o direito à liberdade de opinião e expressão dos jovens, estimular a atuação dos jovens nas instâncias participativas da escola (grêmio, reuniões pedagógicas, etc.), promover um ambiente pedagógico democrático e favorável ao aprendizado e menos suscetível ao abandono escolar, e fortalecer os vínculos dos alunos com a escola e com a comunidade a partir da produção coletiva e colaborativa de veículos de comunicação; e a TE “Cultura de Paz: Educação Emocional e Social”, que consiste em um conjunto de ferramentas e materiais pedagógicos (paradidáticos) para o exercício de valores da cultura de paz e não violência, com foco na educação emocional e social (BRASIL, 2013b).

A maioria das tecnologias indicadas no guia de 2009 (BRASIL, 2009b) voltadas à saúde parece ter uma proposta pedagógica mais tradicional, identificada na menção ao uso de recursos expositivos como álbum seriado, modelos de órgãos do corpo humano e *banner*. Já uma tecnologia destinada aos anos iniciais do ensino fundamental faz referência ao jogo como material educativo. Isso decorre possivelmente da necessidade de aproximar o processo de ensino-aprendizagem ao lúdico nessa faixa etária.

O guia de 2013 sugere apresentar uma abordagem de ensino mais participativa, dinâmica e inovadora, com a inclusão da Internet, jogos e recursos de informática. Contudo, a implementação dessas tecnologias exige maior infraestrutura da escola em relação ao material de informática e acesso *on-line*. Outro recurso oferecido pelo MEC é o Portal do Professor, que

disponibiliza acesso aos planos de aula, cadernos didáticos, informações sobre cursos, materiais de estudo e recursos educacionais (BRASIL, 2013b).

O uso da tecnologia no processo de trabalho em saúde perpassa a apreensão de saberes e técnicas de um corpo de conhecimentos da saúde, inclusive da Enfermagem, visando ao desenvolvimento do indivíduo na perspectiva do protagonismo da sua própria existência. O poder emancipatório da tecnologia possibilita ao indivíduo o desenvolvimento da criticidade, da cidadania, da liberdade e da autonomia, fundadas na ética, em busca de uma vida com mais qualidade. Nessa perspectiva, as práticas de cuidado em saúde devem proporcionar ao indivíduo a instrumentalização necessária para a sua emancipação (NIETSCHE, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2019).

As práticas de educação em saúde na Enfermagem têm apresentado uma variedade de tecnologias educacionais, incluindo entrevistas, aconselhamento, simulação, metodologias ativas (teatro, colagem), até o uso de materiais impressos como manuais, cadernetas, cartilhas e recursos de informática como vídeo, *slides*, jogo educacional, *websites* e *softwares*. Os cenários de atuação também são múltiplos, dentre os quais, hospital, escola, comunidade e domicílio. Assim, identificam-se dispositivos educacionais que transitam entre as tecnologias duras e leves-duras e contribuem para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem (ÁFIO *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2019).

Tecnologias educacionais podem ser visualizadas como material de ensino, no entanto, o oposto não é verdadeiro, pois uma ferramenta que tem o intuito de ensinar não necessariamente precisa alcançar a aprendizagem. O ato de ensinar tem o objetivo de levar ao aprendizado, mas essa meta pode não ser alcançada. Já a tecnologia educacional tem o intuito de educar e só será considerada educacional se tiver alcançado este objetivo (ÁFIO *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2019).

O educador assume um papel importante de fazer uma escolha certa frente à variedade de tecnologias que existem, refletindo desde a avaliação do seu conteúdo, a maneira de como será apresentada, até a definição do aprendizado que se espera alcançar com o seu uso. As inovações tecnológicas permitem que algumas tecnologias sejam desenvolvidas mesmo na ausência do educador, possibilitando dinamizar o processo de educação (ÁFIO *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2019).

No tocante ao uso da tecnologia educacional para professores da educação básica (Ensino Fundamental II) com o intuito de provocar mudanças no preconceito e nas atitudes relativas à diversidade de gênero, devem-se considerar, na sua elaboração, as peculiaridades desse público quanto às suas características individuais (crenças e valores) e de formação (instrução, experiência e capacitação quanto à diversidade de gênero). Assim, a ferramenta a ser desenvolvida precisa despertar o interesse, ser capaz de alertar e sensibilizar, bem como ser de fácil inclusão no cotidiano escolar.

6 MÉTODO

6.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo multimétodo, composto por pesquisa qualitativa, para nortear o desenvolvimento de uma cartilha educacional; pesquisa metodológica, com desenvolvimento, validação de conteúdo e avaliação semântica da cartilha; e por estudo quase experimental, com realização de pré-teste, intervenção por meio da apresentação e leitura da cartilha, e pós-teste.

A abordagem multimétodo consiste em um desenho completo de pesquisa, que assume múltiplas formas para dar sentido ao mundo, e variadas maneiras de ver e ouvir, integrando métodos quantitativos e qualitativos, seja na coleta ou na análise de dados (CRESWELL; CLARK, 2011). Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois ela possibilita conhecer aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, a fim de que a cartilha pudesse contemplar o contexto vivenciado pelo público-alvo, atendendo às suas expectativas, experiências e percepções sobre o fenômeno de estudo. Já os estudos metodológicos referem-se ao tipo de investigação que aborda os métodos de obtenção, organização e análise dos dados para a elaboração, avaliação e validação de instrumentos de pesquisa confiáveis, precisos e que possam ser utilizados por outros pesquisadores (POLIT, 2011). No entanto, neste estudo, aplicou-se o estudo metodológico para desenvolvimento, validação de conteúdo, e avaliação semântica de tecnologia educacional do tipo cartilha, destinada a professores do Ensino Fundamental II.

O desenho quase experimental foi definido para este estudo, pois contribui para identificar se os resultados observados pós-intervenção são atribuídos à mesma, e não a outros fatores próprios do ambiente. É proposto quando o grupo controle não pode ser criado por distribuição aleatória. Possibilita conhecer a evolução da variável dependente antes da intervenção, para que esta sirva de situação controle, quando semelhante à condição experimental, em relação aos aspectos que possam afetar a intervenção, permitindo ampliar a validade interna da pesquisa (CONTANDRIOPOULOS, *et.al*, 1997; FIGUEIRÔA, 2018).

6.2 Local do estudo

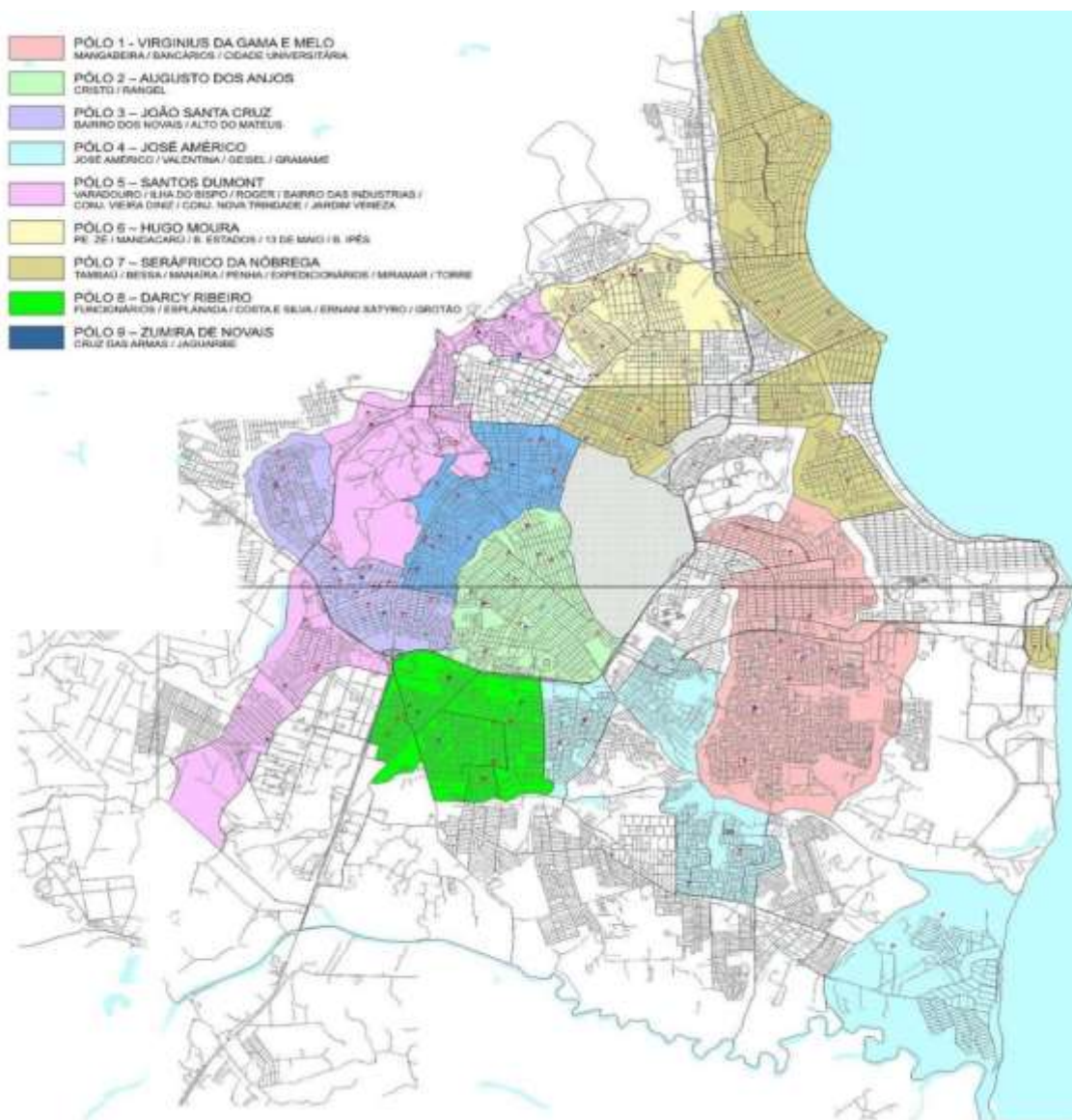
O estudo foi desenvolvido em escolas da rede pública municipal da Cidade de João Pessoa/PB que oferecem o Ensino Fundamental II. A capital paraibana é o principal centro financeiro e econômico do Estado da Paraíba, com uma população estimada em 2021, de 825.796 habitantes, é a oitava cidade mais populosa da Região Nordeste e a 23ª do Brasil (IBGE, 2021).

Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil/ANTRA mostram que o Nordeste é a região que mais mata pessoas trans, com 52 (40,5%) assassinatos em 2022. No período entre 2017 e 2022, com 31 mortes, a Paraíba ocupou o 10º lugar entre os estados brasileiros (BENEVIDES, 2023).

João Pessoa dispõe de Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais, unidade integrante do Complexo Hospitalar Clementino Fraga e da Secretaria de Estado da Saúde/SES, desde 2013, e com 585 usuários cadastrados, assim distribuídos: 345 mulheres e 214 homens transgênero, e 26 travestis. A cidade conta ainda com Programa de Cidadania LGBT com 300 inscritos, na faixa etária dos 20 aos 40 anos de idade, em que 50% não concluíram o Ensino Médio (RAMOS, 2018).

O município conta com 59 escolas da rede pública municipal que oferecem Ensino Fundamental II. Elas estão divididas, de acordo com a localização geográfica, em nove polos de ensino, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Mapa dos polos de ensino da cidade de João Pessoa (PB). Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: Secretaria de Educação de João Pessoa, 2017.

As escolas elegíveis para participar do estudo foram separadas por Polo de Ensino, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas públicas municipais de Ensino Fundamental II de João Pessoa. Recife/PE, Brasil, 2023

POLOS DE ENSINO	ESCOLAS	BAIRROS
POLO 1	Afonso Pereira	Cidade Verde
	Anita Trigueiro do Vale	Altiplano
	Aruanda	Bancários
	David Trindade	Mangabeira
	Luiz Vaz de Camões	Mangabeira
	Olívio Ribeiro Campos	Bancários
	Lions Tambaú	Água Fria
	Antônio Santos Coelho	Praia da Penha
POLO 2	Índio Piragibe	Mangabeira
	Analice Caldas	Jaguaribe
	Durmeval Trigueiro Mendes	Rangel
	Francisco Pereira da Nóbrega	Cristo
	Padre Pedro Serrão	Cristo
	Luiz Mendes Pontes	Cristo
	Santa Ângela	Cristo
	Leônidas Santiago	Rangel
POLO 3	Ubirajara Targino Botto	Cristo
	Dom José Maria Pires	Alto do Mateus
	João Santana Cruz de Oliveira	Bairro dos Novais
	João XXIII	Alto do Mateus
POLO 4	Severino Patrício	Alto do Mateus
	Antônia do Socorro Machado	Paratibe
	Dom Helder Câmara	Valentina
	José Américo de Almeida	José Américo
	Fenelon Câmara	Ernesto Geisel
POLO 5	Cícero Leite	Valentina
	Damáσιο Barbosa da Franca	Trincheiras
	Frei Afonso	Roger
	Frutuoso Barbosa	Ilha do Bispo
	Santos Dumont	Varadouro
POLO 6	Leonel Brizola	Tambauzinho
	Chico Xavier	Jardim Oceania
	General Rodrigo Otávio	Bairro dos Estados
	Nazinha Barbosa	Manaíra
	Senador Ruy Carneiro	Mandacarú
	Seráfico da Nóbrega	Manaíra
	José de Barros Moreira	Mandacarú
	Violeta Formiga	Mandacarú
	Luiz Augusto Crispim	Bairro dos Ipês
	Hugo Moura	Padre Zé
Francisca Moura	Mandacarú	
	Cantalice Leite Magalhães	Bairro das Indústrias

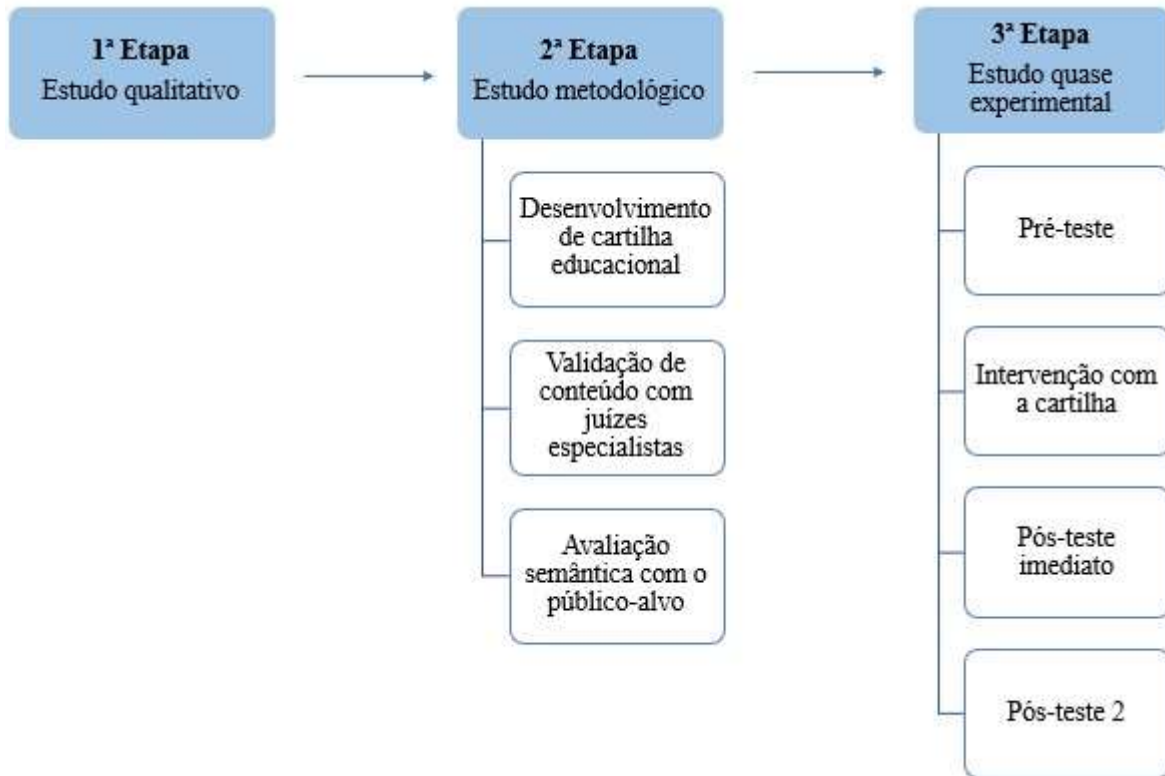
POLO 7	Duarte da Silveira João Monteiro da Franca Lynaldo C. de Albuquerque Duque de Caxias Presidente João Pessoa Anayde Beiriz	Costa e Silva Vieira Diniz Bairro das Indústrias Costa e Silva Jardim Veneza Bairro das Indústrias
POLO 8	Fernando P. Carrilho Milanez Moema Tinoco Cunha Lima Anísio Teixeira Tharcilla Barbosa da Franca Antenor Navarro Darcy Ribeiro	Gramame Funcionários II Esplanada I Grotão Gramame Funcionários II
POLO 9	Castro Alves Zulmira de Novais Aníbal Moura Apolônio Sales de Miranda Almirante Barroso	Funcionários I Cruz das Armas Cruz das Armas Cruz das Armas Cruz das Armas

Fonte: Secretaria Educação de João Pessoa, 2020.

6.3 Etapas do estudo

A fim de atender aos objetivos específicos desta tese e para melhor compreensão do seu desenvolvimento, o estudo foi dividido em três etapas, as quais contemplaram: 1 – Estudo qualitativo para levantar as demandas do público-alvo para a tecnologia educacional, a partir da análise do conhecimento, experiências e atitudes referidas pelos professores do Ensino Fundamental II frente ao *bullying* transfóbico; 2 – Estudo metodológico com o desenvolvimento de cartilha educacional, validação de conteúdo com juízes especialistas, e avaliação semântica com o público-alvo (professores do Ensino Fundamental II); e 3 – Estudo quase experimental, com a realização de pré-teste, intervenção por meio da apresentação e leitura da cartilha educacional, e pós-teste imediato e pós-teste 2. As etapas foram explanadas na Figura 2 e, posteriormente, serão apresentadas e descritas detalhadamente nos subitens subsequentes.

Figura 2 - Fluxograma das etapas do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

6.3.1 Etapa 1 – Estudo qualitativo

Esta etapa, desenvolvida entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022, consistiu em estudo exploratório de abordagem qualitativa. As pesquisas exploratórias são realizadas para identificar as lacunas no conhecimento ou para familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com maior compreensão, entendimento e precisão (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa pode ser realizada por meio de diversas técnicas, geralmente com uma amostra pequena, e permite ao pesquisador definir o problema de pesquisa e formular hipóteses com maior precisão, além de possibilitar a escolha das técnicas mais adequadas e decidir sobre as questões que necessitam de investigação detalhada, a fim de alertar para potenciais dificuldades e áreas de resistência (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Já a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta abordagem

é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou, ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições (MEDEIROS, 2012).

O delineamento qualitativo embasou o desenvolvimento da Tecnologia Educacional com apoio na realidade/contexto em que a população do estudo está inserida, para obtenção de dados mais aproximados acerca do fenômeno quanto às principais defasagens de conhecimento, situações comumente vivenciadas e as intenções de comportamento (atitudes) diante do *bullying* transfóbico. A realização desta etapa teve por finalidade direcionar o conteúdo da tecnologia sugerida pela maioria dos participantes, a fim de educar com informações mais apropriadas ao público-alvo e que sejam capazes de promover sensibilização para mudança de comportamento e atitudes que promovam a prevenção do *bullying* transfóbico no cenário escolar.

Para garantir o rigor metodológico na execução desta etapa, observaram-se os critérios e orientações contidos no guia Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research – COREQ, versão traduzida e validada para o português falado no Brasil (SOUZA; MARZIALE; SILVA; NASCIMENTO, 2021). O guia apresenta critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa divididos em três domínios: equipe de pesquisa e reflexividade, conceito do estudo, e análise e resultados (Quadro 2).

Quadro 2 - Critérios consolidados para relatar Pesquisa Qualitativa, traduzidos e validados para a língua portuguesa a partir do Guia Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research – COREQ. Recife/PE, Brasil, 2023

Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa		
Nº do item	Tópico	Perguntas/Descrição do Guia
Domínio 1: Equipe de pesquisa e reflexividade		
	Características pessoais	
1	Entrevistador/facilitador	Qual(Quais) autor(autores) conduziu(conduziram) a entrevista ou grupo focal?
2	Credenciais	Quais eram as credenciais do pesquisador? Exemplo: PhD, médico
3	Ocupação	Qual a ocupação desses autores na época do estudo?
4	Sexo	O pesquisador era do sexo masculino ou feminino?
5	Experiência e treinamento	Qual a experiência ou treinamento do pesquisador?
	Relacionamento com os participantes	
6	Relacionamento estabelecido	Foi estabelecido um relacionamento antes do início do estudo?
7	Conhecimento do participante sobre o entrevistador	O que os participantes sabiam sobre o pesquisador? Por exemplo: objetivos pessoais, razões para desenvolver a pesquisa.
8	Características do entrevistador	Quais características foram relatadas sobre o entrevistador/facilitador? Por exemplo, preconceitos, suposições, razões para desenvolver a pesquisa.
Domínio 2: Conceito do estudo		
	Estrutura teórica	

9	Orientação metodológica e teoria	Qual orientação metodológica foi declarada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, fenomenologia e análise de conteúdo.
Seleção dos participantes		
10	Amostragem	Como os participantes foram selecionados? Por exemplo: conveniência, consecutiva, amostragem bola de neve.
11	Método de abordagem	Como os participantes foram abordados? Por exemplo: pessoalmente, por telefone, carta ou <i>e-mail</i> .
12	Tamanho da amostra	Quantos participantes foram incluídos no estudo?
13	Não participação	Quantas pessoas se recusaram a participar ou desistiram? Por quais motivos?
Cenário		
14	Cenário da coleta de dados	Onde os dados foram coletados? Por exemplo: na casa, na clínica, no local de trabalho.
15	Presença de não participantes	Havia mais alguém presente além dos participantes e pesquisadores?
16	Descrição da amostra	Quais são as características importantes da amostra? Por exemplo: dados demográficos, data da coleta.
Coleta de dados		
17	Guia da entrevista	Os autores forneceram perguntas, instruções, guias? Elas foram testadas por teste piloto?

18	Repetição de entrevistas	Foram realizadas entrevistas repetidas? Se sim, quantas?
19	Gravação audiovisual	A pesquisa utilizou gravação de áudio ou visual para coletar os dados?
20	Notas de campo	As notas de campo foram feitas durante e/ou após as entrevistas ou o grupo focal?
21	Duração	Qual a duração das entrevistas ou do grupo focal?
22	Saturação de dados	A saturação dos dados foi discutida?
23	Devolução de transcrições	As transcrições foram devolvidas aos participantes para comentários e/ou correção?
Domínio 3: Análise e resultados		
Análise dos dados		
24	Número de codificadores de dados	Quantos foram os codificadores de dados?
25	Descrição da árvore de codificação	Os autores forneceram uma descrição da árvore de codificação?
26	Derivação de temas	Os temas foram identificados antecipadamente ou derivados dos dados?
27	<i>Software</i>	Qual <i>software</i> , se aplicável, foi usado para gerenciar os dados?
28	Verificação do participante	Os participantes forneceram <i>feedback</i> sobre os resultados?
Relatório		
29	Citações apresentadas	As citações dos participantes foram apresentadas para ilustrar os temas/achados? Cada citação foi identificada? Por exemplo: pelo número do participante.
30	Dados e resultados consistentes	Houve consistência entre os dados apresentados e os resultados?

31	Clareza dos principais temas	Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?
32	Clareza de temas secundários	Há descrição dos diversos casos ou discussão dos temas secundários?

Fonte: Souza; Marziale; Silva; Nascimento, 2021.

6.3.1.1 Seleção da escola

A definição da escola para o cenário do estudo, nesta etapa, deu-se por sorteio do polo de ensino e posteriormente da escola. Em seguida, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação (SME) o contato telefônico do gestor escolar para autorização e fornecimento dos contatos dos professores, uma vez que as atividades escolares estavam sendo desenvolvidas de forma remota por conta da pandemia de Covid-19. O gestor foi contatado por ligação telefônica, onde todos os esclarecimentos sobre o estudo foram feitos e, por meio de mensagem via WhatsApp®, foram enviados a carta de anuência da SME (ANEXO A), parecer de aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (ANEXO B) e projeto de estudo na íntegra.

6.3.1.2 Seleção dos participantes

Após o fornecimento da relação de professores com seus respectivos contatos telefônicos por parte do gestor escolar, realizou-se o contato individual com todos, inicialmente por meio de ligação telefônica e, quando estes não atendiam, enviou-se mensagem de texto por meio do WhatsApp®. À medida que eles atendiam as ligações ou respondiam as mensagens, enviaram-se pelo WhatsApp® a Carta-Convite (APÊNDICE A) para participar do estudo, *link* do Google Forms contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), a carta de anuência da SME e o parecer de aprovação do estudo pelo CEP. Participaram desta etapa do estudo 12 professores que atenderam aos critérios de ministrar aula no Ensino Fundamental II e ter no mínimo 2 anos de experiência docente. Foram excluídos os que ensinavam exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por não constituírem o público-alvo para o uso da tecnologia educacional a ser desenvolvida. A amostragem foi não probabilística por conveniência dos professores, e adotou-se o critério de saturação teórica para definição do quantitativo final da amostra.

A saturação teórica pode ser definida como a constatação do momento de interromper a captação de informações pertinentes à discussão de uma determinada categoria, dentro de uma investigação qualitativa. Trata-se de uma confiança empírica de que a categoria está saturada, levando-se em conta uma combinação dos seguintes critérios:

os limites empíricos dos dados, a integração de tais dados com a teoria que, por sua vez, tem uma determinada densidade, e a sensibilidade teórica de quem analisa os dados (GLASER; STRAUSS, 1967; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Em outras palavras, o fechamento amostral por saturação teórica consiste em suspender a inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados (DENZIN; LINCOLN, 1994).

Neste estudo, a saturação dos dados empíricos ocorreu a partir do décimo participante, porém optou-se pela continuidade da coleta de dados com mais dois, para confirmação.

6.3.1.3 Instrumento de coleta de dados

Para atender ao objetivo desta etapa do estudo, foi elaborado pela pesquisadora um instrumento semiestruturado (APÊNDICE C) composto de duas partes. A primeira, com dados da caracterização dos participantes quanto à identidade de gênero, idade, estado civil, religião, se ensina exclusivamente em escola pública, tempo de ensino e disciplina que leciona. E a segunda contendo as questões do estudo, a saber: Fale o que você sabe sobre identidade de gênero e transexualidade; Se você já teve alguma experiência na escola com aluno trans, fale com foi; O que você faria se presenciasse um estudante trans sofrendo *bullying* transfóbico? O que você acha que pode fazer para prevenir o *bullying* transfóbico na escola? O que você sabe sobre a implementação da Cultura de Paz na escola? Na sua opinião, que tipo de tecnologia seria mais adequada para orientar e sensibilizar os professores sobre o *bullying* transfóbico, e o que você acha que ela tem que ter em termos de conteúdo?

Para aumentar a confiabilidade do instrumento e garantir o rigor metodológico do estudo, foi realizado teste piloto com os quatro primeiros participantes, contudo, não se observaram problemas de compreensão das questões, nem na execução da coleta de dados, e por isso, eles não foram excluídos da amostra final.

6.3.1.4 Operacionalização da coleta de dados

Após a manifestação sobre o interesse em participar do estudo, e o preenchimento do TCLE, agendou-se entrevista individual de acordo com a disponibilidade dos professores, e enviou-se por WhatsApp®, no dia e horário marcado, o *link* de acesso à plataforma Google Meet.

Para operacionalização da coleta de dados, optou-se pela técnica de entrevista em profundidade, que é realizada por meio de perguntas abertas, em que um respondente é estimulado por um entrevistador a manifestar motivações, crenças, atitudes e sensações subjacentes sobre um determinado tópico. Ela procura saber como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências (GIL, 2010; RICHARDSON, 2007).

As principais vantagens de realizar entrevistas em profundidade incluem: o favorecimento da livre expressão das posições individuais; a obtenção de maior taxa de respostas, pois os entrevistadores podem realizar acompanhamento mais próximo junto ao entrevistado; o alcance com mais facilidade a entrevistados com nível mais baixo de instrução; os esclarecimentos imediatos às dúvidas levantadas pelos entrevistados; e a obtenção de maior quantidade de dados por pessoa, se comparada à realização de outro instrumento de coleta de dados (JOLLEY e MITCHELL, 2009; ROESCH, 2005; SAURIN e RIBEIRO, 2000).

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas com a aquiescência dos participantes, por meio do recurso de gravação disponível na plataforma. Elas foram conduzidas pela própria pesquisadora e duraram em média 35 minutos, cada uma.

6.3.1.5 Análise dos dados

Os conteúdos das gravações foram transcritos na íntegra com auxílio do *software* de reconhecimento de fala Transkriptor®, à medida que cada entrevista era realizada, para viabilizar o registro com maior riqueza de detalhes e maior fidedignidade. Após a transcrição, foram realizadas as correções por meio da escuta dos áudios, seguida do envio de arquivo em formato pdf para os professores, para que eles pudessem validar o material transcrito. As entrevistas foram identificadas com a letra P seguida do número de ordem. O

material empírico obtido foi analisado de acordo com a técnica de análise de conteúdo, modalidade temática proposta por Bardin (2011) (Figura 3).

Figura 3 - Representação das etapas da análise de conteúdo. Recife/PE, 2023



Fonte: adaptado de Bardin (2011).

A organização da análise ocorreu a partir da pré-análise ou leitura flutuante do material, por meio da leitura recorrente do material para obtenção de intuições, hipóteses e reflexões, onde foi possível identificar, de forma global, as ideias principais oriundas das entrevistas. Estas leituras viabilizaram a familiarização da pesquisadora com o conteúdo do material. Nesta etapa, as impressões obtidas pela pesquisadora quando esteve em contato direto com os entrevistados são recordadas e contribuem com a construção deste momento de interação da pesquisadora com o conteúdo (BARDIN, 2011).

A codificação ocorreu pela seleção de unidades de análise temática, pelo recorte de trechos marcantes correspondentes ao objetivo do estudo e às respostas das questões norteadoras, que contribuíram para que as características no conteúdo do texto bruto fossem destacadas e esclarecidas para o pesquisador.

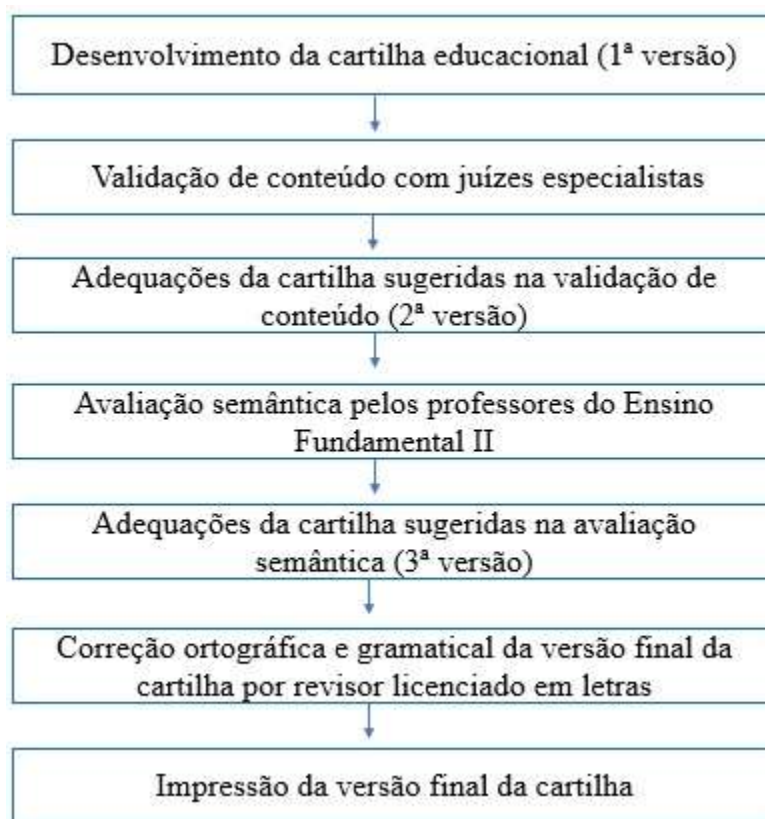
Por fim, a categorização, que ocorreu por meio da classificação e agrupamento de elementos semelhantes ou com características temáticas em comum. A obtenção de

categorias possibilita o agrupamento de vários temas interligados para desvelamento de significados e construção de novos conhecimentos sobre o objeto do estudo (BARDIN, 2011).

6.3.2 Etapa 2 - Estudo metodológico

Esta etapa consistiu no desenvolvimento da cartilha educacional, validação de conteúdo com juízes especialistas na área e avaliação semântica com o público-alvo, conforme representação descrita na Figura 4 e cujo detalhamento encontra-se nas seções a seguir.

Figura 4 - Representação das etapas do estudo metodológico. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

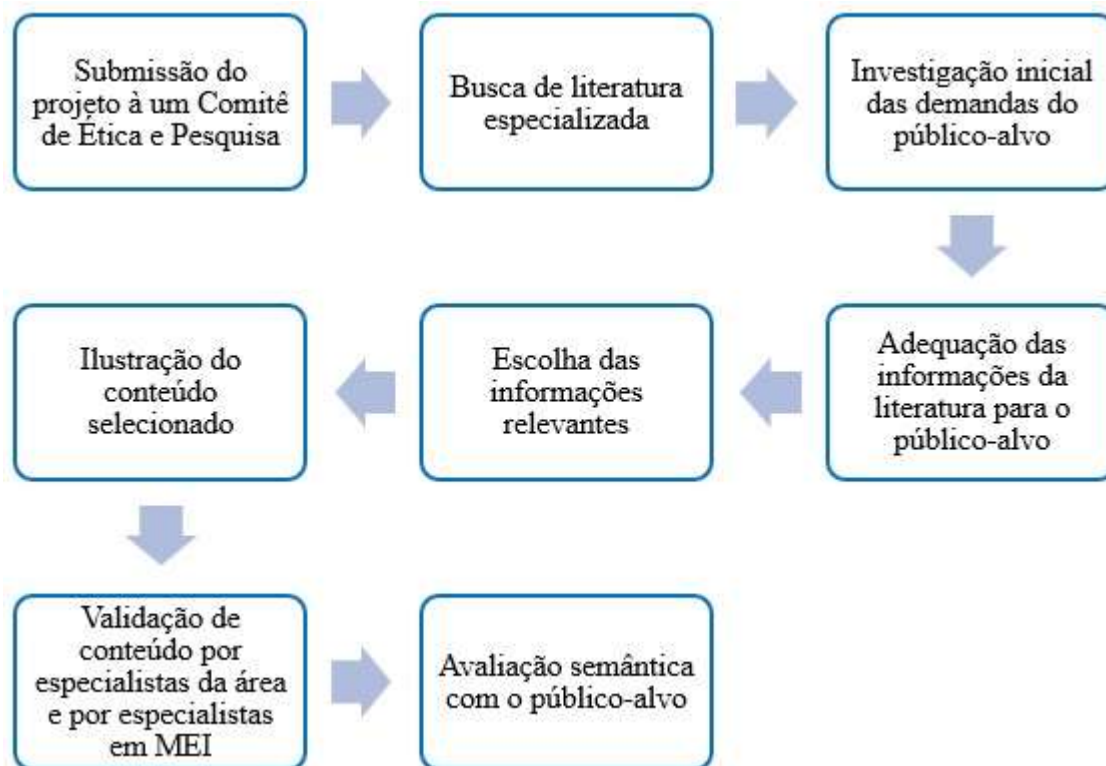
6.3.2.1 Desenvolvimento da cartilha educacional

A cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico foi desenvolvida no período de fevereiro a abril de 2022. As cartilhas educacionais são reconhecidamente utilizadas como tecnologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem na aquisição, aproveitamento e aprofundamento de conhecimentos, de domínio de habilidades e de tomada de decisão. Seu uso é justificado tendo em vista o reforço às orientações verbais, servindo como guia de informações no caso de dúvidas posteriores e auxiliando o enfrentamento e solução de problemas (MOREIRA; NOBREGA; SILVA, 2003).

Seguiram-se as recomendações para construção de manuais de autoria de Echer (2005) (Figura 5): submissão do projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa; busca de literatura especializada; adequação das informações da literatura para a população-alvo; escolha das informações relevantes; ilustração do conteúdo selecionado; validação de conteúdo desse material por profissionais especialistas e por especialistas em construção de Material Educativo Impresso (MEI); e avaliação por professores do Ensino Fundamental II. A validação de conteúdo e a avaliação pelo público-alvo são descritas nos subitens 6.3.2.2 e 6.3.2.3 desta tese.

Contudo, embora Echer (2005) não proponha em seu modelo que seja realizada uma investigação inicial das demandas do público-alvo da cartilha educacional, optou-se por investigar as perspectivas dos professores sobre o *bullying* transfóbico para obter maior precisão dos assuntos a serem abordados na cartilha educacional, conforme descrito na Etapa 1, item 6.3.1 desta tese.

Figura 5 - Etapas do desenvolvimento da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: adaptado de Echer, 2005.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, investigação sobre o conhecimento prévio, experiências e atitudes frente ao *bullying* transfóbico por parte dos professores do Ensino Fundamental II, e busca na literatura, procedeu-se ao desenvolvimento da cartilha, incluindo a elaboração de roteiro textual, formatação das imagens, da diagramação e das ilustrações selecionadas por um profissional especializado em *designer* gráfico, finalizando a primeira versão da cartilha educacional.

A partir dos dados coletados na revisão da literatura e entrevistas com os professores, foi finalizada com a seleção das informações essenciais sobre a temática e a adequação da linguagem da literatura. Observou-se o uso do melhor vocabulário para facilitar a compreensão pelo público-alvo. Pontua-se que a transformação da linguagem das informações deve torná-las acessíveis a todas as camadas da sociedade, independentemente do nível escolar da população (ECHER, 2005).

Para o levantamento e seleção do conteúdo da construção da cartilha, houve busca por materiais educativos sobre as temáticas Diversidade Sexual e de Gênero, *bullying*, e Cultura de Paz disponíveis na Internet na forma de manuais, cartilhas e documentos oficiais, além de livros e artigos científicos nas áreas em questão. Cabe salientar que consistiu em desafio integrar as três temáticas em um único material educativo.

Assim, foi construído um roteiro contendo os tópicos identificados como relevantes tanto na literatura consultada, como nas falas dos professores entrevistados. Após a seleção do conteúdo, iniciou-se a elaboração textual da cartilha. Para isso, seguiram-se as recomendações para comunicação escrita em Material Educativo Impresso (MEI) de Moreira, Nóbrega e Silva (2003), em relação à linguagem, ilustração e *layout*. Para os autores, os critérios contidos no Quadro 3 devem ser considerados para elaborar materiais educativos com o propósito de evitar mal-entendidos que possam determinar conceitos e ações inapropriadas pelo público-alvo.

Quadro 3 - Aspectos da Linguagem, Ilustração e *Layout* que devem ser considerados na elaboração do material educativo impresso.
Recife/PE, Brasil, 2023

LINGUAGEM
<p>a) A credibilidade da mensagem – Comunicar uma mensagem de credibilidade que esteja relacionada com o autor e a fonte da mensagem, devendo ambos ser confiáveis e apropriados ao contexto socioeconômico e cultural.</p>
<p>b) A apresentação da mensagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ao leitor três a quatro ideias principais por documento ou por secção. • Desenvolver uma ideia por vez, desenvolvendo-a completamente, para, depois, passar para uma seguinte, já que idas e vindas entre tópicos podem confundir o leitor. • Evitar listas longas, uma vez que os leitores, principalmente aqueles com pouca habilidade, geralmente esquecem itens de listas muito longas, sendo, por isso, necessária a limitação a quatro ou cinco itens. • Declarar objetivamente a ação que é esperada do leitor. • Apresentar os conceitos e ações numa ordem lógica. • Clarificar ideias e conceitos abstratos com exemplos. • Incluir apenas as informações necessárias, para o leitor compreender e seguir a mensagem. • Destacar a ação positiva, dizendo ao leitor o que ele deve fazer e não o que ele não deve fazer. • Dizer aos leitores os benefícios que eles terão com a leitura do material.
<p>c) A estrutura da frase e seleção das palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar, sempre que possível, palavras curtas. • Construir sentenças com oito a 10 palavras e parágrafos com três a cinco sentenças.

- Escrever como se estivesse conversando, pois o estilo de conversação é mais natural e mais fácil de ser lido e entendido.
- Usar a voz ativa.
- Limitar o uso de jargão, termos técnicos e científicos. Se forem indispensáveis, explique-os em linguagem que o leitor possa entender.
- Usar palavras com definições simples e familiares.
- Usar analogias familiares ao público-alvo.
- Evitar abreviaturas, acrônimos e siglas.

d) Não discriminação das diferenças culturais e raciais

- Identificar um grupo de pessoas pela raça ou etnia, através do termo adotado pelo mesmo.
- Elaborar mensagens adequadas a cada grupo ou subgrupo cultural ou étnico.

e) Incluindo interação

- Fazer perguntas curtas e deixar espaço para o leitor escrever as respostas.
- Pedir ao leitor para fazer escolhas, circulando ou marcando a opção correta, entre várias apresentadas (com texto ou imagem).
- Deixar espaço em branco no fim do material destinado a anotações de dúvidas, questionamentos e pontos importantes.

ILUSTRAÇÕES

a) Seleção da ilustração

- Limitar o número de ilustrações para não sobrecarregar o material.
- Selecionar ilustrações que ajudem a explicar ou enfatizar pontos e ideias importantes do texto.
- Evitar ilustrações abstratas e que tenham apenas função decorativa no texto.

- Evitar desenhos e figuras estilizadas.
- Ilustrar a ação ou o comportamento esperado ao invés do que deve ser evitado.
- Atentar para o fato de que as fotografias funcionam melhor para representar eventos da vida real, mostrar pessoas e comunicar emoções.
- Utilizar desenhos de linhas simples, que funcionam melhor para ilustrar um procedimento.
- Não usar caricatura para ilustrar partes do corpo ou itens relacionados com a saúde.
- Usar ilustrações apropriadas ao leitor, evitando ilustrar material dirigido ao público adulto/idoso com motivos infanto-juvenis e vice-versa.
- Quando usar ilustrações de órgãos internos do corpo ou de pequenos objetos, utilizar imagens realistas e colocá-las no contexto real.
- Apresentar os pequenos objetos em ilustrações maiores para que os detalhes sejam visualizados, mas apresentar uma escala para compará-los com alguma coisa familiar à clientela.
- Usar fotos e ilustrações de boa qualidade e alta definição.
- Usar, com cautela, caricaturas. Elas são boas para comunicar humor, mas podem não ser entendidas por alguns leitores.

b) Ilustrações sensíveis e relevantes culturalmente

- Usar imagens e símbolos familiares ao público-alvo, que permitam às pessoas se identificarem com a mensagem.
- Usar, com cautela, símbolos e sinais pictográficos. Símbolos “universais” como sinal de pare, X e setas, por exemplo, podem não ser entendidos pelo público-alvo.
- Considerar, nas ilustrações apresentadas, as características raciais e étnicas do público-alvo.
- Mostrar pessoas dos mais variados grupos, idades e etnias, se o material for para um público diverso.

c) Disposição das ilustrações

- Dispor as ilustrações de modo fácil, para o leitor segui-las e entendê-las.
- Apresentar uma mensagem por ilustração.
- Ilustrar apenas os pontos mais importantes, a fim de evitar material muito denso.
- Colocar as ilustrações próximas aos textos aos quais elas se referem.
- Usar legendas que incluam a mensagem-chave.
- Numerar as imagens, quando forem apresentadas em sequência.
- Usar setas ou círculos para destacar informações-chave na ilustração.

LAYOUT E DESIGN

a) Fontes, cores e sombreamentos

- Usar fonte 12, no mínimo. Se o material se destina ao público adulto, usar, no mínimo, 14.
- Usar fontes, para os títulos, dois pontos maiores que as do texto.
- Evitar textos apenas com fontes estilizadas e maiúsculas, pois dificultam a leitura.
- Usar itálico, negrito e sublinhado apenas para os títulos ou para destaques.
- Usar as cores com sensibilidade e cautela, para não supercolorir, deixando o material visualmente poluído.
- Impressão preta sobre fundo claro é mais fácil de se ler.
- Impressão fosca (papel e tinta) melhora a legibilidade pela redução do brilho.

b) Capa de efeito atrativo

- Fazer uma capa com imagens, cores e texto atrativos.
- Mostrar a mensagem principal e o público-alvo, na capa, permitindo que o leitor capte a mensagem principal apenas por sua

visualização.

c) Organização da mensagem para facilitar a ação desejada e a lembrança

- Sinalizar adequadamente os tópicos e subtópicos, usando recursos como títulos, subtítulos, negritos e marcadores.
- Colocar, no início da frase ou da proposição, as palavras ou ideias-chave.
- Apresentar uma ideia completa numa página ou nos dois lados da folha, pois, se o leitor tem que virar a página, no meio da mensagem, ele pode esquecer sua primeira parte.
- Colocar a informação mais importante no início e no fim do documento.
- Organizar as ideias no texto, na mesma sequência em que o público-alvo irá usá-las.
- Colocar a informação-chave numa caixa de texto, para facilitar a localização da informação na página.

d) Espaço em branco, margens e marcadores

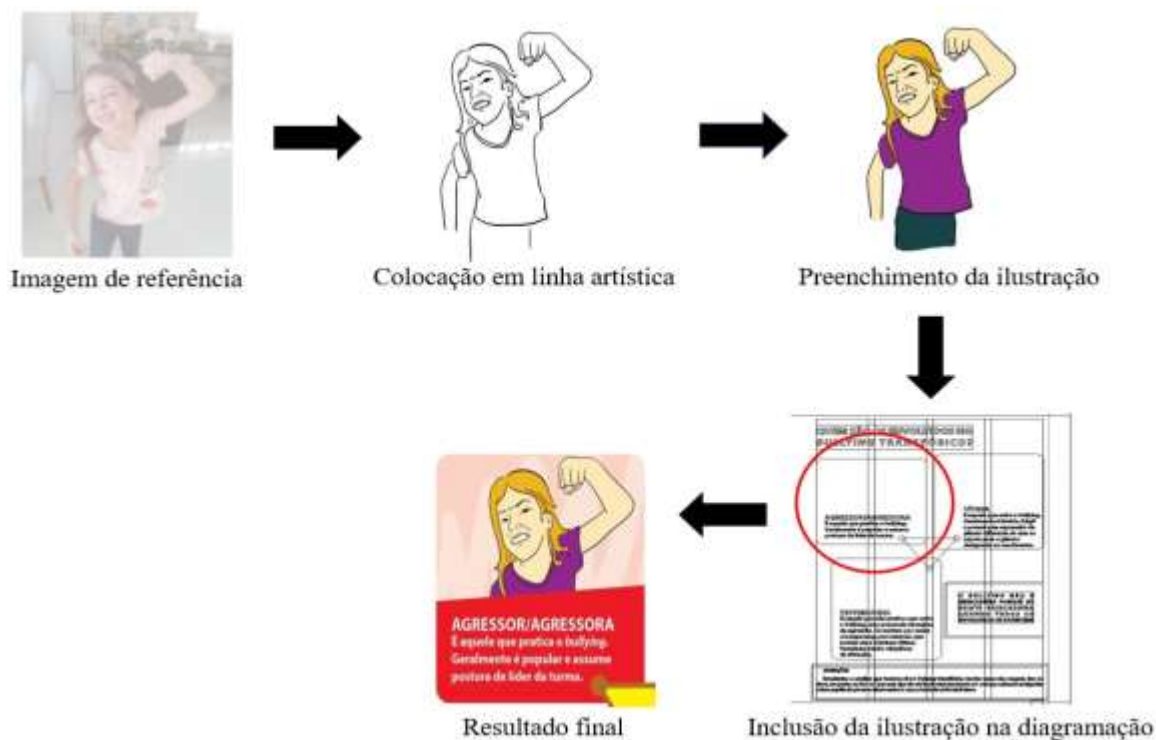
- Deixar, no mínimo, 2,5 cm de espaço em branco nas margens da página e entre as colunas.
- Limitar a quantidade de texto e imagens na página.
- Usar títulos e subtítulos, deixando mais espaço acima que abaixo deles, para dar uma ligação mais forte.

Fonte: Moreira; Nóbrega; Silva, 2003.

As imagens que ilustraram a cartilha e a diagramação do conteúdo foram realizadas por um *designer* gráfico profissional graduado pela Universidade Federal de Pernambuco. E com experiência comprovada no desenvolvimento de cartilhas. A pesquisadora apresentou as ideias construídas para este profissional no programa Power Point, versão 2019, com a montagem e disposição dos textos e descrição de como deveriam ser as imagens. A partir das explicações da pesquisadora, o material foi desenvolvido e as modificações necessárias foram solicitadas ao *designer*. Para construção das imagens que compuseram a cartilha, o *designer* criou as ilustrações a partir de referências de imagem que posteriormente foram passadas em linha artística, ilustração e incluídas na diagramação.

Foi realizada a avaliação de roteiro pelo *designer* para definição do escopo e, posteriormente, definiram-se as ilustrações, onde foram feitos os esboços e colorização no *software* Illustrator CC. Em seguida, elaboraram-se o projeto gráfico e a diagramação das páginas, com a inclusão das ilustrações no Corel Draw 2020 (Figura 6).

Figura 6 - Etapas de desenvolvimento das ilustrações da cartilha. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

6.3.2.2 Validação de conteúdo com juízes especialistas

Após o desenvolvimento da cartilha educacional, foi realizada a validação de conteúdo por meio da avaliação de juízes especialistas, que aconteceu em uma rodada, durante os meses de julho a setembro de 2022. A validação de conteúdo objetiva análise metódica do conteúdo, a fim de avaliar se a tecnologia educacional apresenta os itens que representam adequadamente o fenômeno a ser abordado (TEXEIRA; MOTA, 2011). Assim, a cartilha foi submetida à avaliação de juízes, os quais puderam sugerir mudanças no conteúdo com vistas ao aperfeiçoamento do material desenvolvido.

Dada a inclusão de temáticas diversas, evidenciou-se a necessidade de avaliação por juízes de mais de uma área do conhecimento. Assim, consideraram-se aptos a avaliar o conteúdo educacional da cartilha especialistas em Diversidade Sexual e de Gênero, especialistas em Cultura de Paz, e especialistas com experiência no desenvolvimento de Material Educativo Impresso, com formação nas áreas da saúde, educação, ciências humanas e sociais, com atuação na área acadêmica, ou profissionais com experiência assistencial à população transgênero.

Na literatura não há uma recomendação única quanto ao número de juízes para validar conteúdo. Encontram-se recomendações que variam de três a 15 especialistas, sendo o ideal acima de seis. Neste estudo, optou-se pelo referencial de Lopes, Silva e Araújo (2012) para os critérios estatísticos de definição da amostra dos juízes na validação de conteúdo da cartilha educacional. Para tanto, utilizou-se a fórmula para cálculo amostral baseada em proporção, obtendo uma amostra de 22 juízes, conforme descrito a seguir:

$$n=(Z\alpha)^2 \cdot P(1-P)/d^2 \rightarrow n=(1,96)^2 \cdot 0,85(1-0,85)/(0,15)^2 \rightarrow n=22$$

Onde:

n: número de juízes, correspondente ao tamanho mínimo da amostra;

Z α : nível de confiança desejado (95%=1,96, conforme ts%);

P: proporção mínima de juízes a considerar o instrumento/item como adequado (85%);

d: grau de precisão da estimativa (15%).

Para garantir que o quantitativo mínimo da amostra fosse alcançado, foram convidados a participar da pesquisa 44 juízes das áreas da saúde, educação, ciências humanas e sociais, especialistas em diversidade sexual e de gênero, com atuação acadêmica

ou experiência na assistência a pessoas trans. A inclusão dos profissionais com expertise em Cultura de Paz e dos com experiência no desenvolvimento de material educativo impresso ocorreu para obter uma avaliação técnica em relação ao referencial teórico adotado e às características da cartilha educacional como material educativo impresso. Foi considerada a proporção de um profissional especialista em Cultura de Paz e um com experiência no desenvolvimento de material educativo impresso para cada 10 profissionais especialistas em diversidade sexual e de gênero (RUBIO *et al.*, 2003).

A escolha dos participantes foi baseada nos critérios propostos por Fehring (1994), adaptados para esta pesquisa, que consistem em um sistema de pontuação relacionado à formação acadêmica, atuação profissional (ensino, pesquisa, extensão), curso de atualização e produção científica, sendo selecionados os profissionais que atingiram a pontuação mínima de sete pontos, conforme descrito nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Critérios para seleção dos juízes da saúde, educação, ciências humanas e sociais, especialistas na área*, com atuação acadêmica. Recife/PE, Brasil, 2023

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Mestrado	Item obrigatório sem pontuação
Mestrado com dissertação na área*	1
Doutorado	1
Doutorado com tese na área*	2
Especialização na área*	1
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
ENSINO	
Ministra ou ministrou aula em disciplina na área* para a graduação	2
Ministra ou ministrou aula em curso de especialização na área*	2
PESQUISA	
Desenvolveu pesquisa na área* nos últimos dois anos	2
EXTENSÃO	
Desenvolveu projeto de extensão na área* nos últimos dois anos	1
PRODUÇÃO CIENTÍFICA	
Publicação de artigo científico resultante de pesquisa na área* nos últimos cinco anos	2
PONTUAÇÃO MÁXIMA	14

Fonte: Critérios de Fehring (1994) adaptados para este estudo.

*área: Diversidade Sexual e de Gênero/Cultura de Paz/Material Educativo Impresso

Quadro 5 - Critérios para seleção dos juízes da saúde, educação, ciências humanas e sociais, especialistas em diversidade sexual e de gênero, com atuação na assistência à pessoas trans. Recife/PE, Brasil, 2023

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Mestrado com dissertação na área de diversidade sexual e de gênero	1
Doutorado com tese na área de diversidade sexual e de gênero	2
Especialização na área de diversidade sexual e de gênero	1
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
Experiência profissional na assistência à população trans de no mínimo cinco anos	2
Experiência profissional com ênfase em educação em saúde com pessoas trans de no mínimo cinco anos	3

Ministra ou ministrou disciplinas ou cursos com ênfase na diversidade sexual e de gênero	1
CURSO DE ATUALIZAÇÃO	
Participou de curso de atualização na área de diversidade sexual e de gênero	2
PRODUÇÃO CIENTÍFICA	
Publicação de artigo científico resultante de pesquisa na área de diversidade sexual e de gênero nos últimos cinco anos	2
PONTUAÇÃO MÁXIMA	14

Fonte: Critérios de Fehring (1994) adaptados para este estudo.

A amostragem foi intencional, por bola de neve, a partir de membros do grupo de pesquisa “Educação em Saúde Integral, Gênero e Diversidade nos Cenários do Cuidado de Enfermagem” da UFPE e posterior consulta ao Currículo Lattes para confirmar a expertise exigida para análise do material desenvolvido. Assim, os primeiros especialistas indicaram outros para a composição do banco de especialistas convidados a participar.

Foram enviados por *e-mail* a versão em .pdf da cartilha educacional, uma carta-convite (APÊNDICE D) contendo o *link* com o TCLE (APÊNDICE E) e formulário de avaliação da cartilha (APÊNDICE F) adaptado do estudo de Leite *et al.* (2018). Estabeleceu-se o prazo de 10 dias para o retorno das informações. Contudo, caso o especialista não retornasse o contato nesse período, um novo *e-mail* era enviado com extensão no prazo por mais 10 dias. O instrumento de avaliação aplicado possui 18 itens divididos em três dimensões de avaliação: objetivos; estrutura/apresentação; e relevância. Ela compreende escala do tipo Likert com três opções: Discordo (D), Concordo Parcialmente (CP), e Concordo Totalmente (CT).

A versão final do banco de dados foi transportada do Microsoft Excel® para o *software* Stata versão 15.0. Os procedimentos de tratamento e análise de dados foram conduzidos para a primeira rodada de avaliação do instrumento por especialistas/juízes.

Iniciou-se a análise de dados com o cálculo de medidas de posição e de dispersão para cada item, quanto à clareza e à representatividade, bem como para o instrumento como um todo.

Em sequência, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), com base na proposição de Hernández-Nieto (2002) e Pasquali (2010). Para tanto,

as notas dos juízes foram utilizadas para calcular as médias das notas de cada item (Mx). O CVC inicial ($CVCi$) foi determinado a partir da fórmula:

$$CVCi = \frac{Mx}{Vmax}$$

Onde $Vmax$ representa o maior valor que o item pode alcançar.

Calculou-se, ainda, o erro de polarização dos juízes (Pei) para descontar possíveis vieses dos juízes para cada item, por meio da fórmula:

$$Pei = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

Onde J representa o número de juízes incluídos no estudo.

Com isso, considerou-se como CVC final ($CVCc$):

$$CVCc = CVCi - Pei$$

O ponto de corte adotado para determinar a validade de conteúdo adequada foi $\geq 0,80$ (PASQUALI, 2010). Calculou-se ainda o teste binomial para verificar se a proporção de concordância dos itens da cartilha alcançou o ponto de corte estabelecido, de 80%, baseado no nível de significância de 5%.

A análise da concordância entre os especialistas/juízes se deu mediante cálculo do Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) para o conjunto total de itens, bem como para as dimensões objetivos, estrutura e relevância. Foram apresentados resultados de ICC, Intervalo de Confiança a 95% (IC95%) e valor de p . Os valores de CCI inferiores a 0,5 indicam baixa concordância, enquanto valores entre 0,5 e 0,75 sugerem concordância moderada, intervalos entre 0,75 e 0,90 mostram boa concordância e valores maiores que 0,90 indicam concordância excelente entre os avaliadores (PORTNEY; WATKINS, 2000).

6.3.2.3 Avaliação semântica com o público-alvo

Após a validação de conteúdo, submeteu-se a cartilha educacional à avaliação semântica pelos professores, que aconteceu no mês de dezembro de 2022. A avaliação semântica objetiva averiguar a compreensão satisfatória da cartilha pelo público-alvo e se esta compreensão viabiliza seu uso (POLIT; BECK, 2011). Esse tipo de avaliação deve ser realizado com um grupo de seis a 20 sujeitos (ALEXANDRE; COLLUCCI, 2011). Assim, a amostra foi constituída intencionalmente pelos professores que participaram da etapa 1

desta tese (estudo qualitativo), porém dois deles não deram retorno aos contatos feitos pela pesquisadora, e foram considerados como perda, totalizando 10 professores. Dessa maneira, os professores puderam avaliar se a cartilha atendeu às sugestões apresentadas por eles anteriormente.

Estabeleceu-se contato com os professores via WhatsApp[®], enviaram-se a cartilha educacional em formato pdf e o *link* com o formulário de avaliação, por meio do Google Forms[®]. Destaca-se que a carta-convite e o TCLE assinados na etapa 2 já previam a participação dos mesmos na avaliação semântica, e por isso não foram enviados novamente. O instrumento de avaliação dos professores constou de itens que avaliaram objetivo, organização, linguagem, aparência, motivação e adequação cultural (APÊNDICE G). Os itens de avaliação semântica foram elaborados tendo como base a Suitability Assessment of Materials (SAM).

Tal instrumento foi desenvolvido por Leonard, Cecília Doak e Raiz Jane em 1993, sendo posteriormente validado com 172 prestadores de cuidados de saúde de diversas culturas. No instrumento SAM há um *check-list* para avaliar 22 atributos relacionados à organização, estilo de escrita, aparência e motivação do material educativo (DOAK; DOAK; ROOT, 1996). Para cada item houve subitens com perguntas objetivas. As respostas às questões serão apresentadas sob uma escala de Likert com cinco pontos (1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- Neutro; 4- concordo; 5- concordo totalmente).

A versão final do banco de dados foi transportada do Microsoft Excel[®] para o *software* Stata versão 16.0. Os 29 itens da avaliação semântica foram analisados. Para tanto, calcularam-se média, desvio padrão, mínimo e máximo para as notas fornecidas pelos professores para cada item do instrumento de avaliação. Em seguida, calculou-se o Índice de Concordância Semântica (ICS) para cada item, considerando notas 4 e 5 como representativas de concordância. O mesmo procedimento se deu para o cálculo do índice de concordância para os seguintes domínios: objetivos, organização, linguagem, aparência, motivação e adequação cultural.

A partir das respostas do público-alvo, validaram-se os itens com nível de concordância mínima de 80% nas respostas para as opções totalmente adequado e adequado (TEIXEIRA, 2020). Os resultados foram apresentados em tabelas. Após a incorporação das

sugestões do público-alvo, foi elaborada a versão final da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico em estudantes trans e submetida à correção gramatical e ortográfica por profissional formado em letras e, em seguida, realizados os ajustes textuais para impressão da mesma.

A versão final da cartilha foi impressa em *offset* com acabamento em grampo canoa, seu formato fechado possui 21x29,7 cm, e aberto, 42x29,7 cm. Para a capa utilizou-se papel *couché* 210 g/m² 4x4 cores e, para o miolo, papel *couché* brilho 115 g/m² 4x4 cores.

6.3.3 Etapa 3 - Estudo quase experimental

Esta etapa da pesquisa consiste em estudo de intervenção com delineamento quase experimental do tipo antes e depois, com o objetivo de avaliar o preconceito dos professores relativos à transexualidade, antes e após a intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico em estudantes trans. A coleta de dados foi realizada de janeiro a abril de 2023.

Os estudos de intervenção, também conhecidos como estudos experimentais, são aqueles nos quais o pesquisador, de forma intencional e controlada, manipula (exclusão, inclusão ou modificação) o fator de exposição (intervenção) a fim de investigar os efeitos da alteração realizada. Optou-se pelo delineamento quase experimental por não contemplar todas as características de um experimento verdadeiro, pois um controle experimental completo nem sempre é possível, principalmente, no que se refere à randomização e aplicação da intervenção (DUTRA; REIS, 2016). Assim, constituiu-se um único grupo de professores do Ensino Fundamental II que foi estudado antes e depois da manipulação experimental (intervenção por meio da apresentação e leitura de cartilha educacional), e a variável dependente avaliada foi o preconceito contra a diversidade de gênero.

6.3.3.1 Seleção das escolas

Foram selecionadas nove escolas para participarem desta etapa do estudo. Os nomes das escolas foram colocados em nove envelopes opacos, separados por polo de ensino. Sorteou-se uma de cada polo para garantir a representatividade geográfica. A escola selecionada para etapa 1 deste estudo não foi incluída no sorteio.

Após o sorteio, os gestores das escolas selecionadas foram contatados por ligação telefônica, WhatsApp® ou presencialmente, para se obter a relação com os contatos telefônicos dos professores lotados em cada escola. Na ocasião, foram explicados verbalmente os objetivos do estudo, e apresentadas as cartas de anuência e de encaminhamento da SME para ciência e anuência do gestor.

Quando o gestor não concordava em repassar a relação com os contatos dos professores ou não retornava após três contatos consecutivos (por ligação telefônica, WhatsApp® ou presencialmente), procedeu-se a novo sorteio para substituição da escola.

6.3.3.2 Seleção dos participantes

Participaram desta etapa do estudo os professores do Ensino Fundamental II das escolas sorteadas cujos contatos telefônicos foram fornecidos pelo gestor. A amostragem deu-se por conveniência dos professores.

Para estudos quase experimentais do tipo antes e depois, tem-se na fórmula a seguir o fundamento para o cálculo amostral representativo da população estudada (CHOW; SHAO; WANG, 2008). Os dados utilizados no cálculo foram baseados no estudo piloto realizado com 10 professores do Ensino Fundamental II:

$$n = \frac{(Z_{\alpha/2} + Z_{1-\beta})^2 (\sigma_1^2 + \sigma_2^2)}{(\mu_2 - \mu_1)^2}$$

Onde:

n = Tamanho amostral

Nível de confiança = 95%

Poder = 80%

Média do desfecho de interesse na linha de base[†]: 14,9

Média do desfecho de interesse no fim do acompanhamento[†]: 14,1

Desvio padrão do desfecho de interesse na linha de base[†]: 3,28

Desvio padrão do desfecho de interesse ao fim do acompanhamento[†]: 2,33

[†] Considerando dados do estudo piloto realizado com 10 professores.

Assim, tem-se resultado de 37,51, que, ao ser arredondado, representa o tamanho amostral de 38 participantes.

6.3.3.3 Instrumento de coleta de dados e variáveis do estudo

O instrumento de coleta de dados para o pré-teste (APÊNDICE H) foi um questionário autoaplicável constituído de três partes. A primeira com os dados sociodemográficos dos participantes sobre gênero, idade, estado civil, formação, se possuía pós-graduação, tempo de ensino, religião, se possuía amigos, parentes ou conhecidos próximos travestis ou transexuais, orientação sexual (heterossexual ou não), e se já havia participado de formação ou tinha experiência com a temática diversidade sexual e de gênero. A segunda parte continha uma Escala de Distância Social de Bogardus, adaptada para investigar a relação com travestis e transexuais (RODRIGUES, 2009), com as opções: 1) aceitaria como membro da minha família; 2) aceitaria como amiga; 3) aceitaria como colega de trabalho; 4) aceitaria como vizinha; 5) aceitaria em meu bairro; 6) aceitaria em minha cidade; e 7) não aceitaria. Por fim, para avaliação do efeito da intervenção no preconceito dos professores do Ensino Fundamental II, utilizou-se na terceira parte do instrumento a Escala de Preconceito contra a Diversidade Sexual e de Gênero (EPDSG) de Costa, Bandeira e Nardi (2015). Essa escala foi desenvolvida a partir de duas outras escalas, sendo posteriormente adaptada e validada para a realidade brasileira, onde apresentou *alpha* de Cronbach igual a 0,93, o que demonstra sua confiabilidade e consistência interna (COSTA; BANDEIRA; NARDI, 2015).

A EPDSG possui 16 itens com cinco opções de resposta, cuja valoração varia de 1 a 5 pontos, respectivamente, para discorda totalmente, discorda um pouco, não concorda nem discorda, concorda um pouco, e concorda totalmente, porém o item 15 deve ter a pontuação invertida. Assim, os escores mais próximos a 5 evidenciam maior preconceito. Os itens da escala são: 1) Sexo entre dois homens é totalmente errado; 2) Eu acho que os homens *gays* são nojentos; 3) A homossexualidade masculina é uma perversão; 4) Sexo entre duas mulheres é totalmente errado; 5) Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas; 6) Travestis me dão nojo; 7) Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar; 8) Os homens que depilam suas pernas são estranhos; 9) Eu não consigo

entender por que uma mulher se comportaria feito um homem; 10) As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo; 11) As mulheres que se veem como homens são anormais; 12) Operações de mudança de sexo são moralmente erradas; 13) As meninas masculinas deveriam receber tratamento; 14) Os homens afeminados não me deixam à vontade; 15) Eu iria a um bar frequentado por travestis; 16) As mulheres masculinas não me deixam à vontade.

Neste estudo utilizaram-se apenas os itens de 6 a 16, que se referem ao preconceito contra a diversidade de gênero. Os itens de 1 a 5 correspondem ao preconceito contra a orientação sexual (diversidade sexual) e não foram utilizados por não corresponderem aos objetivos deste estudo.

Para o pós-teste utilizou-se instrumento (APÊNDICE I) composto pela terceira parte do instrumento pré-teste, contudo, o texto dos itens da EPDSG foram reescritos mantendo-se o mesmo sentido de cada item, devido ao viés de memória. As variáveis desta etapa estudo estão descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Variáveis independentes e dependentes do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	
Gênero	Masculino Feminino
Idade	Em anos completos
Estado civil	Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)
Formação	Nome do curso de graduação ou licenciatura
Pós-graduação	Especialização Mestrado Doutorado Não possui
Tempo de ensino	Em anos completos
Religião	Sim Não
Possui amigos, parentes ou conhecidos próximos transexuais ou travestis	Sim Não
Orientação sexual	Heterossexual Não heterossexual

Participou de formação ou tem experiência em diversidade sexual e de gênero	Sim Não
Distanciamento social em relação a travestis e transexuais	Aceitaria como membro da minha família; Aceitaria como amiga; Aceitaria como colega de trabalho; Aceitaria como vizinha; Aceitaria em meu bairro; Aceitaria em minha cidade; Não aceitaria.
VARIÁVEIS DEPENDENTES	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Travestis me dão nojo.	Eu tenho nojo de travestis.
Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.	É vergonhoso um homem se comportar como uma mulher.
Os homens que depilam suas pernas são estranhos.	Eu acho estranho um homem que depila suas pernas.
Eu não consigo entender por que uma mulher se comportaria feito um homem.	Não dá para entender como uma mulher pode se comportar feito um homem.
As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.	Meninas devem brincar com brinquedos de meninas, e meninos devem brincar com brinquedos de meninos.
As mulheres que se veem como homens são anormais.	Não é normal uma mulher achar que é homem.
Operações de mudança de sexo são moralmente erradas.	É moralmente errado uma pessoa realizar operação de mudança de sexo.
As meninas masculinas deveriam receber tratamento.	Meninas masculinas deviam fazer tratamento.
Os homens afeminados não me deixam à vontade.	Não me sinto à vontade perto de homens afeminados.
Eu iria a um bar frequentado por travestis.	Eu não me incomodaria de ir a um bar frequentado por travestis.
As mulheres masculinas não me deixam à vontade.	Não me sinto à vontade perto de mulheres masculinas.

Fonte: a autora, 2023.

6.3.3.4 Operacionalização da coleta de dados

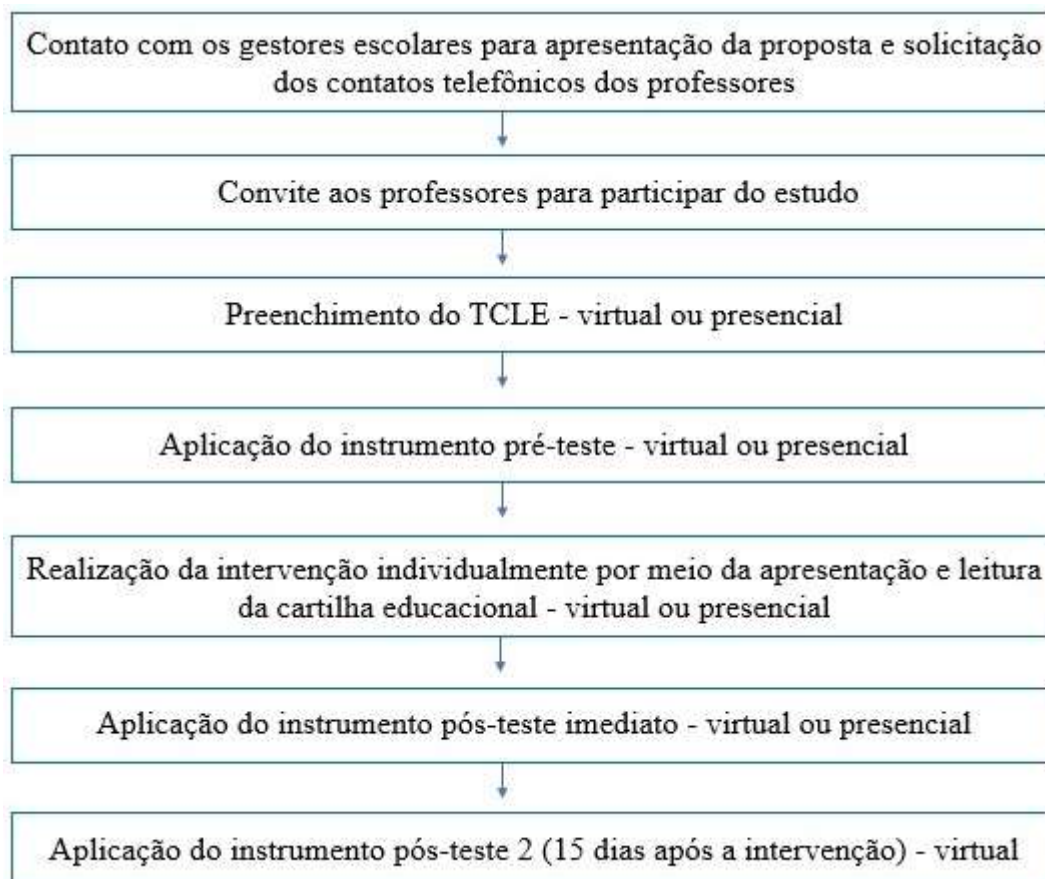
Enviou-se para todos os professores carta-convite para participar do estudo (APÊNDICE J), por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp®. Quando os professores não respondiam, enviou-se novamente mensagem pelo WhatsApp® em dois dias subsequentes ao primeiro envio. Em seguida, efetuou-se ligação telefônica para aqueles que

não retornaram aos três contatos iniciais por WhatsApp®, a fim de explicar e convidar para participar da pesquisa. À medida que os professores informavam interesse em participar, foi disponibilizada a possibilidade de realizar a intervenção em ambiente virtual por meio da plataforma Google Meet®, ou na escola, de forma presencial. Em ambos os casos, agendou-se a intervenção em dia e horário de acordo com a disponibilidade dos professores.

Para os que optaram por realizar a intervenção em ambiente virtual, enviou-se *link* contendo o TCLE (APÊNDICE K) e áudio explicativo com as informações sobre a pesquisa, e, no dia agendado para a intervenção, enviaram-se o *link* do Google Forms® contendo o instrumento pré-teste para ser respondido e o *link* do Google Meet® para o encontro virtual, onde a apresentação e leitura da cartilha ocorreram por meio do recurso de apresentação disponível na plataforma. Após a apresentação, enviou-se, via WhatsApp®, o *link* do Google Forms® com o instrumento pós-teste, para ser respondido imediatamente após a intervenção. Posteriormente, a versão impressa da cartilha foi deixada em envelope lacrado contendo o nome do professor, na escola, aos cuidados do gestor, para todos os professores que participaram da intervenção *on-line*.

Já, para os professores que preferiram a intervenção de forma presencial, esta aconteceu em ambiente privativo na escola em que eles estavam lotados, para que não houvesse interrupções. Na ocasião, foram repassadas todas as informações sobre a pesquisa e entregue o TCLE impresso para assinatura. Em seguida, entregou-se o instrumento pré-teste impresso para autopreenchimento, e depois foi entregue a cópia impressa da cartilha para que o professor acompanhasse a apresentação e leitura da mesma. As etapas da operacionalização do estudo quase experimental estão descritas na Figura 7.

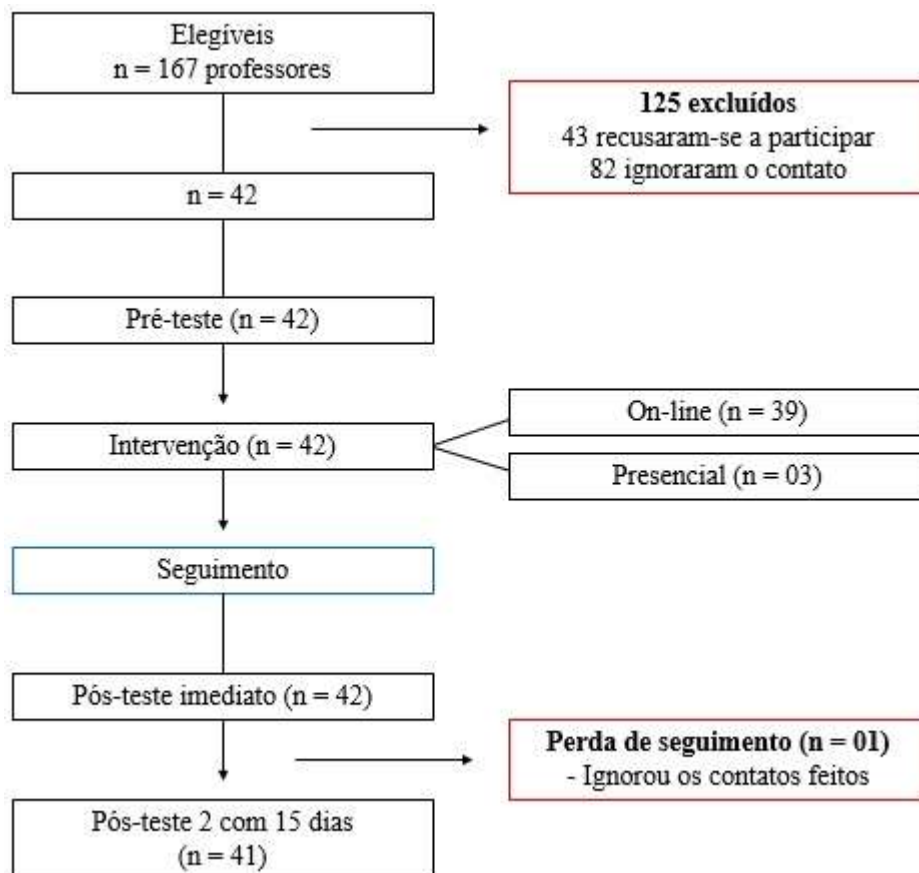
Figura 7 - Etapas da operacionalização do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

Foram convidados 167 professores para participar desta etapa do estudo, contudo, 43 recusaram-se a participar por motivos pessoais e 82 ignoraram os contatos estabelecidos pela pesquisadora. Assim, participaram da intervenção 42 professores, onde 39 optaram por fazer *on-line* e três, presencialmente (Figura 8).

Figura 8 - Fluxo de seguimento dos participantes do estudo quase experimental. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

A intervenção, tanto em ambiente virtual como presencial, foi conduzida pela pesquisadora, teve duração média de 1 hora e obedeceu ao protocolo descrito no Quadro 7. Cabe ressaltar que a cartilha poderia ter sido entregue aos participantes para leitura sem necessidade de mediação, contudo, optou-se por realizar a intervenção pela complexidade que envolve o assunto, e para garantir a leitura do material na íntegra, com a exposição a todo o conteúdo considerada como de extrema relevância.

Quadro 7 - Protocolo da intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico.

Recife/PE, Brasil, 2023

TEMPO	ETAPA	ATIVIDADES
5'	Explicação sobre o desenvolvimento da cartilha educacional	Explique como se deu o desenvolvimento da cartilha, como ocorreu a seleção do conteúdo, para quem ela é destinada, e qual sua finalidade.
2'	Problematização sobre a transfobia	Exemplifique situações de violência transfóbica. Associe a transfobia ao contexto escolar. Problematize a motivação e possíveis soluções.
45'	Leitura explicativa e reflexiva da cartilha educacional	Solicite ao(à) professor(a) que acompanhe a leitura página por página: 1) Inicie a leitura da cartilha a partir da página 05; leia pausadamente até a página 07; explique a diferença entre sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero, bem como os termos relacionados a cada um dos tópicos; questione se ficou alguma dúvida sobre a primeira parte da leitura. 2) Leia pausadamente da página 10 a 12; explique a utilização do nome social, a retificação de registro civil, o processo transexualizador e os direitos de estudantes trans no contexto escolar; faça o(a) professor(a) refletir que se trata de direitos humanos básicos e não de privilégios; questione se ficou alguma dúvida sobre a segunda parte da leitura. 3) Leia pausadamente da página 13 a 19; explique o que é <i>bullying</i> transfóbico, os tipos, quem são os envolvidos; fale sobre como os professores podem reconhecer que um estudante trans sofre <i>bullying</i> , quais são as consequências para ele e para quem comete; questione se ficou alguma dúvida sobre a terceira parte da leitura. 4) Leia pausadamente da página 20 a 23; explique o papel da comunidade escolar na prevenção do <i>bullying</i> transfóbico e fale como a cultura de paz pode ser incorporada ao cotidiano escolar; sugira ações concretas como os exemplos da página 23, que podem ser desenvolvidas individual e/ou coletivamente; questione se ficou alguma dúvida sobre a quarta parte da leitura; 5) Finalize a leitura da cartilha com a história da página 24; explique o motivo de a história ter sido inserida na cartilha; problematize as três possibilidades de desfecho de acordo com a atitudes que o(a) professor(a) participante teria; estimule a escolha de um desfecho e solicite que leia. 6) Fale sobre as informações contidas nas páginas 29 a 32.

5ª	Perguntas e respostas	Esclareça quaisquer dúvidas que ainda restarem.
2ª	Fim da intervenção	Estimule a leitura da cartilha após a intervenção.

Fonte: a autora, 2023.

A aplicação do instrumento do pós-teste tardio (APÊNDICE I) foi realizada após 15 dias da intervenção e ocorreu por meio do envio, por WhatsApp®, do *link* do Google Forms contendo o questionário, tanto com os professores que participaram da intervenção em ambiente virtual, como com os que participaram de forma presencial.

6.3.3.5 Análise dos dados

A versão final do banco de dados foi transportada do Microsoft Excel® para o *software* Stata versão 16.0, no qual as análises descritivas e inferenciais foram realizadas. Para as variáveis categóricas foram calculadas distribuições brutas e percentuais e, para as variáveis quantitativas, média, desvio padrão, mínimo e máximo. O teste ANOVA para amostras repetidas (*One-Way Repeated Measures ANOVA*) foi adotado para identificar diferenças de médias entre as amostras obtidas no pré-teste (T0), pós-teste imediato (T1) e pós-teste 2 (T2) quanto ao escore de preconceito à diversidade de gênero. O teste t de Student para amostras pareadas foi adotado para comparar os tempos T0 x T1, T0 x T2 e T1 x T2. Os testes t de Student e ANOVA a um fator foram aplicados visando identificar, no mesmo período (T0, T1 ou T2), diferenças de médias entre subgrupos amostrais compostos por diferentes categorias de gênero, faixa etária, presença de amigos travestis ou transexuais, etc.

O nível de significância adotado em todo o estudo foi de 5%. Os resultados foram apresentados em tabelas e em gráfico do tipo *boxplot*.

6.4 Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco CCS/UFPE, respeitando-se os princípios da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12, das Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, com Parecer de nº. 4.560.359. Por se tratar de coleta de dados na modalidade *on-line*, o estudo seguiu as

orientações contidas na Carta Circular nº 1/2021 CONEP/SECNS/MS para pesquisas feitas em ambiente virtual.

Foi concedida anuência pela SME e por todos os gestores escolares das escolas participantes. Desta forma, foi garantido o anonimato; a liberdade de continuar ou não participando da pesquisa; e o esclarecimento sobre a relevância da participação tanto dos professores nas Etapas 1, 2 e 3, como dos juízes especialistas na Etapa 2 desta tese (BRASIL, 2012). Foi garantido o anonimato dos participantes em todas as etapas. Não houve qualquer distinção de credo, etnia e/ou estigma social na seleção dos participantes recrutados. Todos os participantes do estudo foram convidados a colaborar com o estudo recebendo Carta-Convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

7 RESULTADOS

Os resultados foram apresentados, conforme as etapas de desenvolvimento desta tese, em três tópicos: Etapa 1 – estudo qualitativo; Etapa 2 – estudo metodológico; e Etapa 3 – estudo quase experimental. Os resultados da Etapa 2 foram desmembrados em três subtópicos: Desenvolvimento da cartilha educacional; Validação de conteúdo com juízes especialistas; Avaliação semântica com o público-alvo.

7.1 Etapa 1 – Estudo qualitativo

Os professores que participaram desta etapa da tese foram caracterizados quanto à identidade de gênero, idade, estado civil, religião, instituição de ensino, tempo de experiência docente, e disciplina que ministravam.

Todos se declararam cisgêneros e na maioria, homens. A idade variou de 31 a 53 anos, a maior parte eram casada e católica. Uma professora afirmou que sua religião era indígena. Dois deles ensinavam tanto em escolas públicas como em privadas, contudo, todos os demais afirmaram ter experiência anterior em escolas privadas. O tempo de experiência docente variou de 2 a 27 anos e a maioria ensinava inglês ou matemática.

Todos eram professores do Ensino Fundamental II na rede pública municipal em mais de uma escola para contemplar a carga horária de acordo com o vínculo institucional, e cinco deles eram professores também da rede estadual, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A caracterização dos participantes encontra-se na Tabela 1.

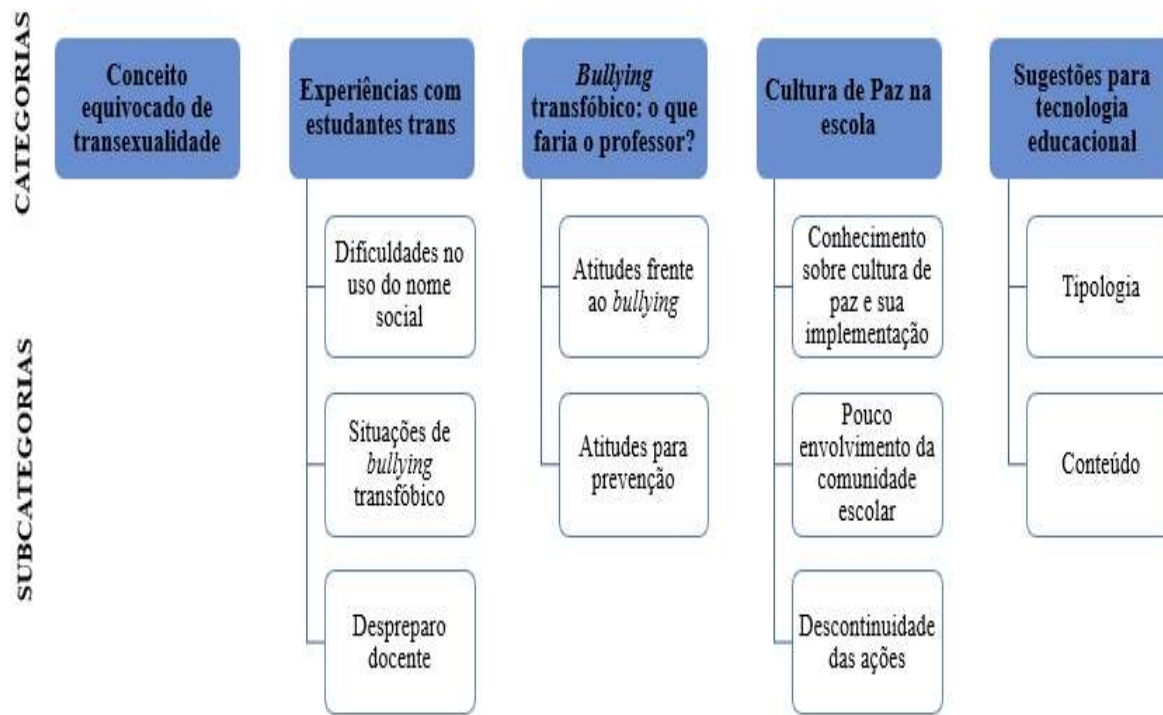
Tabela 1 - Caracterização dos professores do estudo qualitativo. Recife/PE, Brasil, 2023

Participante	Identidade de gênero	Idade	Estado Civil	Religião	Instituição	Tempo de docência	Disciplina
P1	Homem Cis	31 anos	Casado	Evangélico	Só pública	2 anos	Inglês
P2	Mulher Cis	51 anos	Divorciada	Evangélica	Só pública	26 anos	Inglês
P3	Homem Cis	46 anos	Casado	Católico	Pública e privada	15 anos	Matemática
P4	Homem Cis	53 anos	Solteiro	Católico	Só pública	27 anos	Matemática
P5	Mulher Cis	33	Divorciada	Católica	Só pública	7 anos	Artes
P6	Homem Cis	31 anos	Solteiro	Católico	Pública e privada	13 anos	Matemática Robótica
P7	Homem Cis	48	Solteiro	Católico	Só pública	24 anos	Português Inglês
P8	Mulher Cis	41	Solteira	Indígena	Só pública	17 anos	Educação física
P9	Homem Cis	40	Casado	Não possui	Só pública	10 anos	Ciências
P10	Homem Cis	46	Casado	Católico	Só pública	13 anos	Geografia
P11	Mulher Cis	40	Divorciada	Cristã	Só pública	19 anos	Ciências
P12	Mulher Cis	34	Casada	Evangélica	Só pública	15 anos	Português

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Os dados apreendidos das entrevistas com os professores subsidiaram a construção de cinco categorias temáticas que propiciaram informações relevantes para o desenvolvimento da Etapa 3 (estudo metodológico) desta tese. As categorias identificadas foram: conceito equivocado de transexualidade; experiências com estudantes trans; *bullying* transfóbico: o que faria o professor?; cultura de paz na escola; e sugestões para tecnologia educacional. Na Figura 9 está a descrição das categorias e subcategorias temáticas da análise de conteúdo realizada a partir das falas dos participantes.

Figura 9 - Categorias e subcategorias temáticas da análise de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

Categoria 1 – Conceito equivocado de transexualidade

“(...) a criança quando nasce, ela nasce ou menino ou menina, lá na frente eu acho que ela tem esse direito de se posicionar daquilo que ela acha que ela é... lá na frente, quando ela tiver mais maturidade, tiver mais conhecimento de mundo, eu acho que ela pode se posicionar sobre aquilo que ela é, sobre aquilo que ela se enquadra (...)”. **P1**

“(...) é sobre a questão da opção que cada um tem em relação às suas escolhas, (...) é a escolha em relação à sua sexualidade.”. **P3**

“Hoje eu entendo, porque são as pessoas que buscam mudar a sua opção sexual (...) eu acho uma escolha, uma opção de cada um (...)”. **P6**

“(...) eu acredito que a maioria das pessoas sempre pensam que a identidade de gênero está ligada a uma questão político-ideológica,

e em relação à transexualidade eu te confesso que eu nem saberia te explicar.”. P7

“(...) é quando a pessoa escolhe mudar de sexo, de homem para mulher ou mulher para homem.”. P12

Categoria 2 – Experiências com estudantes transgênero

O conteúdo das falas dos professores, quando questionados quanto às suas experiências envolvendo alunos transexuais, apontaram para três subcategorias temáticas: dificuldades no uso do nome social; situações de *bullying* transfóbico; e despreparo docente.

Subcategoria 2.1 – Dificuldades no uso do nome social

“(...) um aluno da noite da EJA, ele sempre aparecia, eu nunca tinha visto ele pessoalmente, nunca ligava a câmera, mas, quando ele assistia a aula, sempre o nome que ficava na tela era nome de mulher e ele era um rapaz (...) Quando foi agora que a gente voltou às aulas presenciais, ele chegou atrasado e eu já tinha feito a chamada, daí eu perguntei: Como é seu nome? Ele disse o nome masculino dele, mas o nome na chamada era um nome feminino (...) ela queria ser um homem trans, só que, como ela ainda estava começando, tinha ainda todos os traços de menina. Mas ela queria que, quando fosse feita a chamada, fosse chamada de Pedro, e eu chamava, mas eu me sentia constrangida de estar chamando uma pessoa de Pedro quando eu estava vendo que era uma menina.”. P2

“Ele tinha sexo biológico masculino, porém a identidade de gênero feminina, e ele preferia ser chamado pelo nome social de Xuxinha, mas nem todo mundo o chamava assim.”. P5

“(...)o sistema da escola não aceitava colocar o nome que ela queria que fosse chamada, que, nesse caso, ela era uma menina trans (...) eu via que já era um direito dela colocar o nome, de ter no sistema, na caderneta (...)”. P6

“(...) eu fiz a chamada chamando logo os nomes deles pelo nome social. Aí eu já vi umas carinhas feias (...)”. P8

“(...) a menina queria forçadamente usar o nome social na escola, forçadamente porque ela tinha de 13 para 14 anos e ela queria essa

mudança no nome, mas não tinha passado ainda pelos pais a situação, por ela ser de menor, e ela não tinha nada que estivesse mostrando que ela tinha isso de alguma forma. (...) alguns professores respeitaram, e outros professores disseram que não, que iam continuar chamando na chamada o nome de nascimento dela porque não tinha tido nenhuma solicitação forma.”. P12

Subcategoria 2.2 – Situações de *bullying* transfóbico

“(...) agora eu tive outros casos também de alunos que, sinceramente, eles aceitavam todo tipo de chacota com eles, eles levavam na brincadeira, e aquilo não era para eles levarem na brincadeira, pois aquilo eles iam levar para o resto da vida deles.”. P4

“(...) no começo as brincadeiras eram sempre hipersexualizando a pessoa. Não tinha aquele tratamento de coleguismo que a gente espera que haja na turma (...) teve um que tinha 15 anos, morava aqui na comunidade, era filho de mãe solteira, tinha um irmão mais novo que era autista, então ele vivenciou muitos tipos de violência, física e psicológica, e depois houve envolvimento com drogas e tráfico. No período em que ele foi assassinado a tiros, ele chegou a relatar, na escola, que ele estava ameaçado, que ele já tinha vivido um momento de atentado a tiros na região (...) o transexual, quando ele se envolve com a prostituição ou com o narcotráfico, já é devido à falta de oportunidades de trabalho. A família não vai apoiar, muitos dos casos, a forma como eles se vestem, a forma de lazer, os amigos, a família não vai apoiar. O jovem precisa de lazer, precisa de roupas, precisa das coisas, procura um emprego, não encontra devido ao seu jeito de falar, ao seu jeito de ser, à sua forma de vestir, tudo é visto com preconceito. Por isso que eles vão procurar outros meios de vida como a prostituição e o tráfico. E o assassinato dele teve essa relação de ser transexual, de ser jovem de periferia, negro (...)”. P5

“Já aconteceu na EJA, eram três alunos trans (...) e aí teve um impacto muito grande, porque eles fizeram a matrícula juntos, e teve uma rejeição logo na primeira semana de aula. Teve alunos que já estavam se contorcendo, principalmente os mais idosos, que não aceitavam essa realidade.”. P8

“(...) tem casos de alunos que saem do ambiente escolar por causa da pressão e por causa do constrangimento.” P10

“(...) situações de bullying na escola por terem essa identidade, inclusive era uma coisa que a gente sempre procurava discutir (...) mas eles não conseguiam se envolver, acredito que por causa do restante da turma. Eu não sei se por não aceitação, ou por medo deles, mas eu percebia que eram pessoas que sofriam constantemente ataques, e, ao meu ver, é difícil isso, porque é difícil lidar com uma turma que é plural, e a maioria com identidade normativa. Aí esses alunos, eles ficavam um pouco deslocados em algumas atividades, e era visível o bullying que sofriam, inclusive das pessoas, dos funcionários da escola e outros professores, não apenas de colegas.”. P11

Subcategoria 2.3 – Despreparo docente

“Eu acho que tem que haver uma capacitação do professor, de saber um pouco desse assunto para usá-lo de alguma maneira em sala de aula, (...) a gente precisa de uma preparação para poder até nos tornarmos melhores profissionais.”. P1

“Eu acho que na escola existem outros profissionais com maior capacidade do que eu, porque eu não sou psicóloga, eu sou uma professora, eu sou uma educadora (...) eu acho que cabe mais a outros profissionais da escola.”. P2

“(...) eu sempre fui criado no meio dos movimentos sociais, eu trabalho com comunidade, então, eu já consigo entender um pouco essa parte macro para poder estar trabalhando com esses temas, mas não domino, era importante a gente ter uma capacitação para poder lidar com isso no dia a dia.”. P6

“Uma aluna veio recentemente me perguntar, pedir orientação, mas é uma área onde eu vou superraso, porque eu acho que existe uma técnica para se conversar, e eu sou a favor da compartimentalização da ciência e de direcionar assuntos do qual eu não domino, como orientar (...)”. P9

“Nossa formação é frágil, a academia, de uma forma geral, não forma, (...) os cursos de licenciatura são sempre muito secundarizados, a formação de professor é secundarizada nesse país, de uma forma em geral.”. P10

Categoria 3 – *Bullying* transfóbico: o que faria o professor?

Na análise da categoria 3, “*bullying* transfóbico: o que faria o professor?”, identificaram-se duas subcategorias temáticas: atitudes frente ao *bullying* transfóbico; e atitudes para prevenção.

Subcategoria 3.1 – Atitudes frente ao *bullying* transfóbico

“Eu ia intervir, procurar saber o que está acontecendo e reprimir esse tipo de comportamento (...) e, se fosse o caso, eu ia até chamar a polícia, pois eu acho que é crime.”. P1

“(...) conversar energicamente com aquele aluno que estivesse agredindo, para que parasse de fazer aquilo, porque isso é muito desrespeitoso (...) se ele não parasse ou não desse atenção, aí eu iria pedir para ele se retirar da sala, e ia pedir para conversar com algum técnico, tipo um coordenador, um orientador educacional, um psicólogo da escola (...) se fosse um funcionário, para ser bem sincera, eu não sei que atitude eu tomaria, se uma atitude ativa, talvez eu me retirasse do local para não ver, porque eu não iria me sentir bem. (...) se eu não me acho capaz de tomar uma atitude adequada, então eu preferiria me afastar do local para não ver.”. P2

“(...) minha obrigação é interferir. Não levando em consideração que ele seja transexual, mas por ser uma pessoa, a minha obrigação é interferir, ver o que que está acontecendo e tentar resolver.”. P3

“Eu acho que isso aí só se resolve com mediação, com diálogo. Se você fizer a mesma coisa que o outro está fazendo, então você está se comparando a ele. O que importa hoje é o diálogo, é a conversa entre todos os membros da comunidade para tentar sanar esse tipo de situação dentro da escola.”. P4

“(...) a gente tem, em primeira instância, que chamar os alunos para conversar, chamar a vítima para conversar e os demais colegas que infringiram o tipo de violência que for, então buscar educar os dois lados. (...) e, dependendo do que for, primeiro procurar a própria escola, a primeira instância, e formalizar uma denúncia.”. P5

“(...) chamei esse grupo e mostrei que aquilo ali que eles estavam fazendo era bullying, era homofobia, que a gente tem que respeitar,

e a gente conversou com os pais (...) dependendo da situação, conversar com a gestão, mas, se tiver extrapolado, eu já faria encaminhamento para os órgãos competentes (...). P6

“(...) é o momento da gente chegar e tentar estabelecer um diálogo, por mais difícil que seja, porque eu sei que é um contexto difícil, eu sei que convencer as pessoas de que o diferente precisa ser respeitado é algo muito complexo.”. P7

“No primeiro momento separava, e depois conversava com essa pessoa para tentar argumentar, tentar modificar esse pensamento (...) se a pessoa ainda mantiver essa ideia de querer bater mesmo e partir para cima, aí eu chamaria a polícia para tentar resolver.”. P8

“(...) infelizmente, na nossa função como professor, perante uma sala de aula, é difícil a gente tentar fazer uma orientação (...) a gente tenta, mas, quando perante, às vezes, 40 alunos, você não tem esse tempo de direcionar uma atenção toda para um aluno que está cometendo esse tipo de atitude.”. P9

“Eu chamaria atenção de quem estaria praticando o bullying, depois eu recomendaria que se retirasse. Se fosse no ambiente de sala de aula, eu levaria para direção, para os inspetores e orientaria que fosse feita denúncia, (...). P10

“Eu acho que você levar uma informação ao invés de uma repreensão é melhor, pois não adianta dizer para o aluno que ele não pode fazer algo ou que não é correto, você tem que dizer o porquê, (...) já paro a aula, converso, explico por que não fazer, o que isso pode acarretar, levo dados, números estatísticos de jovens que se suicidam por causa de um bullying como esse, de alunos que deixam a escola, de alunos que são empurrados para uma vida mais difícil.”. P11

“Acredito que, de imediato, eu chamaria atenção pela questão do desrespeito, (...) como a gente tem um grupo de técnicos na escola, a assistente social ou a psicóloga pode fazer um acompanhamento com o aluno transexual e também seu suporte, no dia que acontecer alguma coisa.”. P12

Subcategoria 3.2 – Atitudes para prevenção

“(...) fazer rodas de conversa, palestras, debates, sobre esse assunto é importante, para coibir esse tipo de preconceito, trazer palestrantes, um momento para debater esse tipo de assunto, como sexo, drogas, identidade de gênero, homofobia (...)”. **P1**

“(...) agindo da forma mais natural possível dentro de uma sala de aula com eles, não fazendo distinção. A pergunta que eu fiz para um, faço para ele, a exigência que eu tenho com um, eu tenho que ter com ele, para passar para as pessoas que eles são pessoas iguais a todos os outros, que não é por conta do seu jeito, que é preciso que eu tenha que ter um comportamento diferente com ele, que eu tenha que evidenciar isso. Eu acho que a melhor forma que eu tenho para combater esse tipo de situação é tratando essas pessoas da forma mais natural possível, para que os alunos percebam. Se ele está tratando assim, por que eu vou tratar diferente? Já que a gente está na sala de aula como formador de opiniões, então acredito que isso funciona bem.”. **P3**

“A primeira coisa que a gente tem que fazer é a informação, é trazer a informação através de áudios, de vídeos, de palestrantes, para justamente a pessoa conhecer e, através do conhecimento, tentar diminuir esse preconceito (...) é o conhecimento do que está acontecendo no mundo, para justamente ver se conscientiza as pessoas que estão dentro da escola.”. **P4**

“É trabalhar a diversidade, dizer que as pessoas são diferentes, muito diferentes umas das outras. Também tem aspectos que a sociedade às vezes rejeita, mas a gente precisa evidenciar isso para nossos alunos. (...) também trabalhar a inteligência relacional, o aprender a conviver como uma habilidade educacional, tudo isso. A gente das artes, é uma área que trabalha com a sensibilidade, que trabalha com as emoções, trabalha com as reflexões, então eu acho que a gente tem muito pano para manga para poder tratar desse mal social que é o bullying.”. **P5**

“(...) eu ainda sou muito a favor das palestras nas escolas. Por mais que a gente diga que é cansativo, eu acho que procurar os meios de aprender e ensinar (...)”. **P6**

“(...) a atitude individual do professor acaba sendo um estímulo também para atitudes coletivas. Acredito que a equipe de especialistas da escola, assistente social, psicólogo, supervisor, orientador educacional, eles devem colocar na pauta do plano pedagógico momentos de reflexão com os alunos e, periodicamente, eu até diria mensalmente, a gente ter uma programação de

palestras, de orientações, de vídeos, de conversas, de testemunhos para sensibilizar e trabalhar as emoções (...) a gente, quando conhece a realidade do outro, a gente começa a perceber que é possível ter empatia. Então, acredito que os alunos, na grande maioria das vezes, eles agridem, eles fazem brincadeiras, e eles tomam esse tipo de atitude por não conhecer, por não saber a realidade do outro. Mas a gente pode sim, como professor, na sala de aula, diariamente, durante os meus encontros com os alunos e como escola através dessas ações pedagógicas, tentar trabalhar isso. (...) abordar o tema, independente da disciplina, uma boa conversa sobre temas que são o que a gente chama de transversais. Trazer um texto, uma estatística, vai depender muito da disciplina.”. P7

“(...) ter material mesmo para divulgar, desmistificar esse preconceito, porque eu vejo que é através de informação que a gente quebra essa fobia pelo gênero (...) se a gente não conhece, a gente vai sempre ir para uma linha de crítica não construtiva, porque, quando você conhece, você já modifica seu pensamento.”. P8

“(...) é trazer esse assunto para dentro da sala de aula, desse não reconhecimento do corpo, (...) somente no oitavo ano que os livros abordam sobre sexualidade e já traz já alguma coisa sobre. Mas dá para se fazer discussões sempre relacionadas ao assunto a ser dado.”. P9

“(...) trazendo especialistas na área para conversar sobre o tema, fazendo palestras, rodas de conversa com esses temas (...) que possa ser desenvolvido campanhas da área da saúde, que não sejam só campanhas educativas contra a cárie, mas campanhas educativas contra transfobia, que as enfermeiras, as assistentes sociais, competentes da área, um juiz, quem sabe, um médico mais sensível, que possam estar nas escolas. Religião está na estrutura do ensino, mas a educação sexual não está. Por que que isso não pode ser uma coisa que pode andar junto? (...) em alguns países que fizeram e tiveram esse processo, avançaram, reduziram a violência sexual, e reduziram crimes que eram cometidos às vezes em casa, em vários ambientes, inclusive nas escolas.”. P10

“(...) a informação e o diálogo é sempre a principal estratégia (...) a gente luta não só contra a pessoa que está ali, mas toda uma família, uma estrutura e uma sociedade que faz com que aquele menino ou aquela menina ali pensem daquela forma, e já cresça preconceituoso ou preconceituosa.”. P11

“(...) trabalhar com a temática dentro da disciplina como a gente já vem fazendo, trazendo textos, enfim, questão de debates em alguns livros didáticos, eles já trazem essa questão da prevenção ao bullying, não com este tema, mas com outros temas.”. P12

Categoria 4 – Cultura de Paz na escola

Na análise da categoria 4, Cultura de Paz na escola, emergiram três subcategorias temáticas: conhecimento sobre cultura de paz e sua implementação; pouco envolvimento da comunidade escolar; e descontinuidade das ações.

Subcategoria 4.1 – Conhecimento sobre Cultura de Paz e sua implementação

“Não conheço, nunca ouvir falar sobre o assunto, sinceramente.”. P1

“(...) eu nunca participei de nenhuma formação a respeito e até agora não vi na escola ser implementada uma cultura de paz, na verdade não sei do que se trata. (...) não posso dizer que a escola não faz nada, não tem nenhuma ação, não tem nenhum projeto de cultura de paz, pode ser que tenha, mas eu não tenho conhecimento.”. P2

“(...) não sei o que é, e nem vejo nenhum movimento sobre isso nas escolas que dou aula.”. P3

“(...) a gente tem práticas de êxito em sala de aula, como relaxamento, atenção plena, que são práticas que promovem a cultura de paz. E nós temos acesso a isso, a estratégias de implementação em sala de aula da cultura de paz (...)”. P5

“(...) teve umas escolas que eu passei que trabalhavam com essa questão da família, da proximidade com a comunidade escolar, buscando sempre meios que possam estar gerando justamente essa cultura de paz, envolvendo vários temas, não somente essa questão do bullying (...)”. P6

“(...) acredito que a cultura de paz é possível, agora, ela é um processo. Ela não acontece, por exemplo, em dois meses, com dois encontros, ela é um processo inclusive que reúne todos os professores. Mas eu só acredito que ela é possível quando a gente acredita que, essa cultura de paz, ela deve fazer parte da nossa escola (...)”. P7

“(...) é a questão do diálogo, da forma que a gente apresenta, mas também ensina o respeito de falar e de ouvir, não tem como a gente não conseguir, ir contra a corrente, digamos assim, ir contra o fluxo de apenas ter a sua opinião e não escutar a do outro. A escola é um dos melhores lugares que a gente tem para fazer isso, a gente ensinar os meninos que eles têm que falar, mas ensinar principalmente que eles têm que saber ouvir.”. P12

Subcategoria 4.2 – Pouco envolvimento da comunidade escolar

“(...) então existe muito esse trabalho na minha escola, ela sempre traz palestrante, traz a comunidade para trabalhar isso, mas nem toda família participa. Na escola tem esse trabalho educativo, porque não adianta só trabalhar dentro da escola, tem que trabalhar também na comunidade, onde os alunos moram.”. P4

“(...) a gente vê sendo implementado em algumas escolas, porque eu acho que tudo também depende da gestão. (...) eu já vi em várias escolas, como, por exemplo, esse material da Liga de Paz, lá no porão do colégio, os livros mofando, e aonde lá no livro às vezes tem até um roteiro do que poderia se fazer dessa cultura de paz na escola. (...) mas tem determinadas situações que os gestores não executam, e, às vezes também, não porque eles não querem, porque tem pessoas que não têm o apoio, a parte burocrática, e, aí, às vezes, as pessoas ficam ali, deixam de lado aquilo e não executam.”. P6

“(...) infelizmente não é compartilhado por alguns colegas. Eu vejo no discurso de alguns colegas que existem problemas que a gente não consegue resolver, que estão acima da capacidade da gente de resolver, e isso faz com que a gente se acomode, esqueça que nós precisamos despertar no nosso aluno esse interesse por compreender a realidade do outro, inclusive daquele que está sentado ao lado dele. (...) inclusive tem que estar incluída nesse roteiro de programação de ações pedagógicas com os alunos sempre. Ela só vai existir de fato, se a gente assumir esse compromisso de rotina dentro da escola.”. P7

“(...) existe professores que são muito preconceituosos, muito arcaicos, que não aceitam por conta do seu próprio preconceito, por conta das suas próprias falas, porque eu digo que professor é formador de opiniões. E, aí, quando tem esses professores pré-históricos dentro da escola, termina eles colocando os seus ideais

nas suas falas, até uma fala de uma forma mais arisca do professor vai fazer com que movimente esses alunos a gerar conflitos (...) se ele não aplica aquele conhecimento no seu dia a dia, não adianta falar uma coisa e fazer outra. É a mesma coisa que o professor dizer: “Jogue o lixo no lixo.”, e aí o aluno vê o professor pegar um bombom e jogou a embalagem ali no chão. Só em o aluno ver um fato desse, que ele já vai dizer: “O professor jogou o lixo ali, por que eu não posso jogar?”. P8

“(...) não vejo como uma política institucional da escola que trabalho, nenhuma que eu já trabalhei aqui, e eu trabalhei em três escolas já, e em nenhuma eu consegui reconhecer esse interesse da gestão.”. P9

“(...) as escolas, elas refletem a realidade onde elas estão, (...) a escola é por natureza um espaço de conflito, porque nós somos seres de conflito. Então, tem que ser algo maior, envolver toda a comunidade escolar (...)”. P10

“(...) eu acredito que nem todos os professores abraçam da forma como deveria ser abraçado.”. P11

Subcategoria 4.3 – Descontinuidade das ações

“Eu sinto muito a falta das caminhadas pela paz (...) foi um bairro que muitas das vezes a violência estava reinando, e aí foram promovidas atividades de cultura de paz, como caminhadas, palestras, (...) muitas das vezes, no Brasil, o que falta é o monitoramento das escolas, ver o que de fato está sendo aplicado e o que não está, (...) às vezes é feito um investimento, como o caso desse livro. Nós tivemos um projeto que chamava Escola de Valor do Ministério da Educação, que eu inscrevi, na época, a escola, e nós recebemos recursos justamente para dar palestras, para estar marcando passeios com a família (...)”. P6

“Uma vez perdida ou outra, nas escolas sempre tem essa temática, já abordaram, mostraram algum material pra gente. Eu acho que foi em 2010 que teve essa temática, faz muito tempo. Foi abordado dentro da prefeitura, onde todas as escolas trabalhavam com a cultura de paz, que era para evitar a violência na escola, que era para evitar, justamente, homofobia, agressões, preconceito entre gênero, meninos e meninas, essas coisas todas, mas hoje não tem mais (...)”. P8

“Não vejo a cultura de paz sendo implementada nas escolas porque, primeiro, há descontinuidades. As políticas não são públicas, elas são de governos, boa parte delas, não todas, e as políticas que se tornaram públicas por conquista, elas têm sido cada vez mais fragilizadas.”. P10

“(...) existe sim essa movimentação de projetos muito interessantes que deviam, inclusive, ser permanentes na escola, mas não são. Eu mesma já trabalhei várias vezes a partir de projetos solicitados, inclusive, fora os meus projetos individuais, aqueles que a gente faz no nosso planejamento.”. P11

Categoria 5 – Sugestões para a tecnologia educacional

A categoria 5, sugestões para a tecnologia educacional, foi desmembrada em duas subcategorias, tipologia e conteúdo. Quando questionados sobre o tipo de tecnologia educacional a que eles gostariam de ter acesso e que seria mais conveniente para o contexto deles, a fim de instruir e sensibilizar sobre o *bullying* transfóbico, a maioria dos professores disse que a cartilha educacional (66, 66%) seria o melhor recurso, porém outras tecnologias foram mencionadas, tais como vídeo, aplicativo, *site*, portal com *chat on-line*, jogo, manual e *e-book*.

Eles também foram questionados quanto ao conteúdo necessário para que a tecnologia atendesse aos seus objetivos, conforme descrito na subcategoria 5.2.

Subcategoria 5.1 – Tipologia

*“(...) para mim seria mais fácil usar uma **cartilha**. Acho que pra nós, de fato, eu acho que a cartilha é mais viável, justamente porque, até no *smartphone* mesmo[,] a gente consegue abrir uma cartilha em *.pdf* (...)”. P1*

*“(...) eu acho que um **vídeo**, (...) tudo no mundo que eu não sei, até indicações de produtos, tudo eu procuro no YouTube, (...) então esse vídeo poderia ser uma **cartilha em vídeo**, ou uma **cartilha digital** mesmo, que estivesse acessível pelo celular para consultar sempre que precisasse (...) eu acho que uma **cartilha digital** mesmo ou um **vídeo**.”. P2*

*“(...) um **vídeo** acho que choca mais, eu acho que, o vídeo, ele seria uma boa forma de você chegar mais rápido até esse público de professores. Dependendo do que tivesse lá, aí a gente ia ver se ia*

chocar ou não, porque tem situações que choca melhor quando vê do que quando você coloca isso por escrito. Então, quando a pessoa vê, mesmo que sejam atores que estão ali encenando, mas eu acho que passa mais aquela emoção e você acaba aprendendo muito com aquilo ali.”. P3

*“(...) uma **cartilha** educativa (...)”. P4*

*“(...) acho que uma **plataforma virtual** ou um **aplicativo**, onde a gente tivesse situações, simulações, poderiam ser em animação de situações mais comuns (...)”. P5*

*“(...) um **aplicativo** ou um **site**, porque hoje você tem sites que são gratuitos (...)”. P6*

*“(...) eu acho que um **vídeo** é o recurso que mais chama atenção, não sei se é viável, e a **cartilha** também, porque a gente pode carregar para onde for. E, inclusive, ter a oportunidade de imprimir esse material para ficar consultando periodicamente. Então, são duas ideias que eu achei muito interessantes, o vídeo e a questão do material impresso ou em .pdf. Eu, pelo menos, uso muito, uso muito essas duas tecnologias, o vídeo e os materiais impressos ou em .pdf.”. P7*

*“(...) um mix, uma **cartilha** para se trabalhar no primeiro momento, no segundo momento trazer **vídeos**, do tipo documentários, com as falas dos próprios trans falando sobre o que aconteceu em sala de aula. E um terceiro momento com um **jogo**, porque, aí, esse jogo traria perguntas e respostas, alguma coisa que complementasse a cartilha e essas falas, onde a gente pode até colocar como caminho a ser trilhado, o jogo, e, aí, se você chegar a certo momento, você vai caminhar para o lado errado ou para o lado bom, e aí fazer essa reflexão.”. P8*

*“(...) eu acho que um **portal** aonde tivesse ali os tira dúvidas, perguntas frequentes, e ter pessoas on-line para tirar dúvidas, algo interativo, para proteção aos indivíduos que sofrem transfobia, sofrem bullying por transfobia, (...) pra mim, o portal seria o ideal. Onde teria **cartilhas**, seria uma reunião de tudo, teria cartilha orientando sobre o que fazer com as perguntas frequentes e também teria ali algo bastante interativo para ser utilizado na hora, no ‘just in time’. Porque, às vezes, é necessário para gente, que é professor, às vezes precisa ter uma resposta imediata (...)”. P9*

*“(...) a **cartilha** com todos os problemas, a cartilha de alfabetização de Paulo Freire foi uma maravilha na época. Foi uma maravilha, funcionou, alfabetizou meu pai, minha mãe. Então, assim, hoje talvez sim, talvez não, é para se discutir, claro, para se renovar. A tecnologia tá aí, eu não tenho nada contra. Só esse elemento do estranhamento (...).”* **P10**

*“(...) eu acho que **manuais** ou **e-book** ou uma **cartilha**. Eu acredito que jogos não seria oportuno para o professor, talvez não fosse tão atrativo para eles. Eu acho que o que falta para o corpo docente é a informação.”* **P11**

*“(...) então acho que uma **cartilha** seria mais adequado, pois a gente poderia consultar sempre que precisasse (...).”* **P12**

Subcategoria 5.2 – Conteúdo

*“(...) **deve ter a definição do que é, para não ter essa confusão entre orientação sexual e identidade de gênero**, e deve demonstrar que não há problema algum você não se identificar com o gênero que nasceu e, sim, com outro tipo de gênero (...) eu gosto muito de trabalhar com **tirinhas ou charges**, eu acho que na cartilha deve conter também isso, **tirinhas, charges, ou historinhas abordando esse tema**. (...) deve haver coisas para poder coibir esse bullying transfóbico. Eu acho que deveria **enfocar o quanto as pessoas sofrem devido a esse tipo de bullying**, deveria demonstrar experiências do tipo: **o que acontece com a pessoa quando ela sofre esse tipo de situação?** (...) **as consequências para quem sofre, trazer histórias, imagens**, em uma espécie de uma cartilha (...) **colocar uma historiazinha para o pessoal ler e perceber**: ‘Caramba, velho, eu tenho um amigo, eu tenho um familiar, um aluno que se enquadra nessa história e eu faço isso com ele, olha o que pode acontecer com ele!’. Para causar esse choque mesmo, essa consciência e reflexão, para que isso não aconteça mais (...)”* **P1**

*“(...) que **tenham imagens, pequenos textos, pequenas frases com explicações**, mas que seja uma cartilha bem interessante visualmente, que a gente possa realmente ter como um primeiro SOS, um primeiro norte, para que a gente, quando se deparar com uma situação assim, a gente possa lembrar da cartilha, (...) mas para a gente saber mais ou menos como agir em casos desse tipo.”* **P2**

*“(...) o que eu gostaria de ver em um vídeo desse, que eu acho que chocaria mais os professores, **é quando o professor vira as costas***

para esse tipo de pessoa e depois essa pessoa está lá dentro de um caixão. Se ele tivesse ajudado naquele momento, talvez a pessoa não tivesse cometido suicídio. Talvez a pessoa não tivesse sido agredida na esquina pelos colegas de sala de aula. Então, acredito que um vídeo dessa forma chegaria bem legal de uma forma mais positiva para esses professores (...) às vezes essas pessoas chegam na sala, alguns procuram e querem ter uma ajuda, e a gente às vezes vira as costas, talvez porque acha que não tem tempo para ajudar, ou até porque discrimina aquele tipo de pessoa. E, quando pensa que não, a gente vê essa pessoa dentro do caixão porque cometeu um suicídio, ou porque foi assassinado por alguém que está ali sentado do lado dele dentro da sala de aula. Se você não tivesse virado as costas, você podia ter salvado aquela vida.”. P3

“(...) essa cartilha devia ser de forma bem direta, com temas diretos, não aquela coisa muito científica. Uma cartilha com uma linguagem simples, clara, para ser trabalhado de forma que a gente vivencie isso em sala de aula. Não adianta você tá falando de um tema desse e colocar termos científicos (...) ela tem que ser bem clara para todo mundo compreender e, através da compreensão, encontrar meios mais fáceis de lidar no seu dia a dia com esse tipo de situação. (...) muitos professores não têm esse conhecimento que a gente tem. E, se a gente colocar uma coisa complexa, ele vai ler e vai deixar para lá. (...) é triste falar isso, mas tem educador que não tem esse olhar da gente. Infelizmente toda profissão tem, tem homofóbico, tem o que gosta de incitar esse tipo de coisa (...) essa cartilha deve ter situações que levem a pessoa a refletir sobre a atitude dela quando acontecer na sala de aula, ver que ela agiu erroneamente em determinadas situações (...) trazer exemplos reais para, justamente, a pessoa que não tem essa conscientização, ela se sentir atingida e tentar mudar seus valores. Porque ela pode ter o preconceito dela, mas, dentro da sala de aula, ela não pode ter preconceito.”. P4

“(...) deve ter como o professor deve agir, já pensando nesses colegas que não têm ainda a empatia necessária. A gente tem que falar a linguagem deles, que, no caso, será as leis. Quais são as leis que auxiliam as pessoas trans na sua educação, a lei que é contra a homofobia, qual é a lei que vai embasar isso, a lei para poder usar o nome social, tudo isso, para que esses professores tenham ciência do papel enquanto educadores, que não se trata de uma opinião pessoal (...) a educação é transformação, a educação é avanço, e a educação não é mais depositada do professor para o aluno, mas, sim, de uma comunidade como um todo, na qual todos nós devemos nos educar. Então o professor, quando ele recebe um

aluno transexual, é uma oportunidade também dele se educar, e educar a convivência com esta pessoa, (...) tem que ser uma tecnologia acessível quanto ao conteúdo, com informação de qualidade.”. P5

“(...) ter as definições de cada termo, de cada situação, ter a questão dos direitos que eles têm. Às vezes o professor não sabe que um adolescente, a partir dos 16 anos, se ele já for emancipado, por exemplo, ele já pode pedir a mudança da identidade e possuir a identidade de gênero.”. P6

“(...) o conteúdo, ele tem que ser acessível em termos de linguagem. O primeiro passo é que esse material seja acessível, numa linguagem que consiga atingir o seu objetivo de uma forma muito simples, muito clara e com situações comunicativas, para conseguirmos fazer com que os professores consigam entender facilmente (...) material com muitas imagens, com muitas informações adicionais, com algumas caixas de texto, com links, e uma linguagem acessível.”. P7

“(...) tentar pegar as falas, porque eu acho que nada melhor do que pegar falas dos próprios trans que tiveram situações homofóbicas dentro da realidade escolar, e colocar isso como material. Porque não adianta eu ter o meu ponto de vista, porque eu não vivencio isso, eu não sei o que é isso. Não adianta eu falar do que eu não conheço. É bom a gente ter esse outro material, que é outro recurso com as falas deles.”. P8

“(...) seria legal a gente ter um local de pesquisa, um local de consulta, perguntas e respostas em pdf, com artigos categorizados ali em três categorias básicas talvez, que seria a transfobia, a transexualidade e o bullying junto com a cultura de paz, (...) e aí teria o setor de interação, um mural, sei lá, com perguntas. Hoje a gente tem acesso a vários tipos de murais aí on-line, um ‘just in time’, enfim, tem um monte de murais que pode ser utilizados como links para se criar esses portais de discussão, e ter ali o WhatsApp® (...)”. P9

“(...) ela tem que ter, antes de tudo, a capacidade de fazer com que as pessoas reflitam. Eu acho que é a reflexão, um verbo que deve transversalizar a tecnologia. Tudo que a gente falou, o debate sobre LGBTfobia, transfobia, o bullying, todos esses temas que são recortes da sua pesquisa, eu acho que eles devem tá permeados por um debate que leve as pessoas a uma reflexão.”. P10

“(...) ter um referencial teórico para que, munido disso, o professor conseguisse trabalhar com essas temáticas. Porque não adianta eles entenderem que não pode, que é preconceito, o que é bullying. Enquanto não souberem o que é um transexual, o que é identidade de gênero, e eles não sabem, a maioria não sabe. (...) deve ter as definições e embasamentos legais, porque não adianta a informação, se o professor não entender que aquilo tem que ser feito independente do que ele acha. Então é lei, enfim, graças a Deus a gente já tá avançando um pouco nessa questão de leis, que protegem as várias identidades. (...) embasamento disso da LDB, dos parâmetros curriculares, da BNCC, que infelizmente não traz muita coisa sobre esse assunto, é muito vago (...)”. P11

“(...) tem que ter os direitos e deveres e a forma como a gente pode levar o assunto para sala de aula de forma lúdica, enfim, conseguir tratar a temática primeiro com a gente para podermos trabalhar com os alunos (...) em termos de conteúdo seria mais a parte de legislação.”. P12

7.2 Etapa 2 – Estudo metodológico

7.2.1 Desenvolvimento da cartilha educacional

O conteúdo da cartilha educacional foi direcionado, principalmente, pelos resultados das entrevistas realizadas com os professores na Etapa 1 desta tese e contemplou informações sobre Diversidade Sexual e de Gênero, peculiaridades vivenciadas por estudantes trans, *bullying* transfóbico e medidas de Cultura de Paz. Para elaboração textual da cartilha, buscou-se associar conteúdo rico em informações, objetividade, clareza, e uma linguagem simples. Evitou-se o uso de termos técnicos e científicos, abreviaturas e siglas. Contudo, quando foi necessário utilizá-los, suas definições foram explicadas por meio de palavras simples.

As informações foram escritas e apresentadas em ordem lógica. As ideias foram desenvolvidas por completo antes de introduzir ideias novas. Buscou-se associar ilustrações para auxiliar na compreensão de termos e definições, e também com o objetivo de sensibilizar o público-alvo para a importância do assunto.

Quanto às fontes e tamanhos utilizados, privilegiou-se uma aparência textual que contribuísse com sua legibilidade, para facilitar a leitura do material. Assim, para o título da

cartilha, na capa, optou-se por fonte Astoria Bold tamanho 36 pt e, para o subtítulo, Myriad Pro Regular tamanho 18 pt, ambos com letras maiúsculas. Para os títulos da parte interna utilizou-se a fonte Myriad Pro Bold 24 pt em caixa alta e negrito, e, nos subtítulos, a fonte Myriad Pro Regular 24 pt em caixa alta, sem negrito. No texto geral utilizou-se a fonte Myriad Pro Regular tamanho 12 pt. Algumas palavras no texto foram destacadas em negrito para chamar a atenção do leitor para a definição do termo. As cores azul, rosa e branca da bandeira do orgulho trans (Figura 10) foram utilizadas tanto na capa, quanto no fundo das páginas da cartilha, em respeito às pessoas trans e como forma de divulgar as cores que representam a luta dessa população por seus direitos, dentre eles, o de existir.

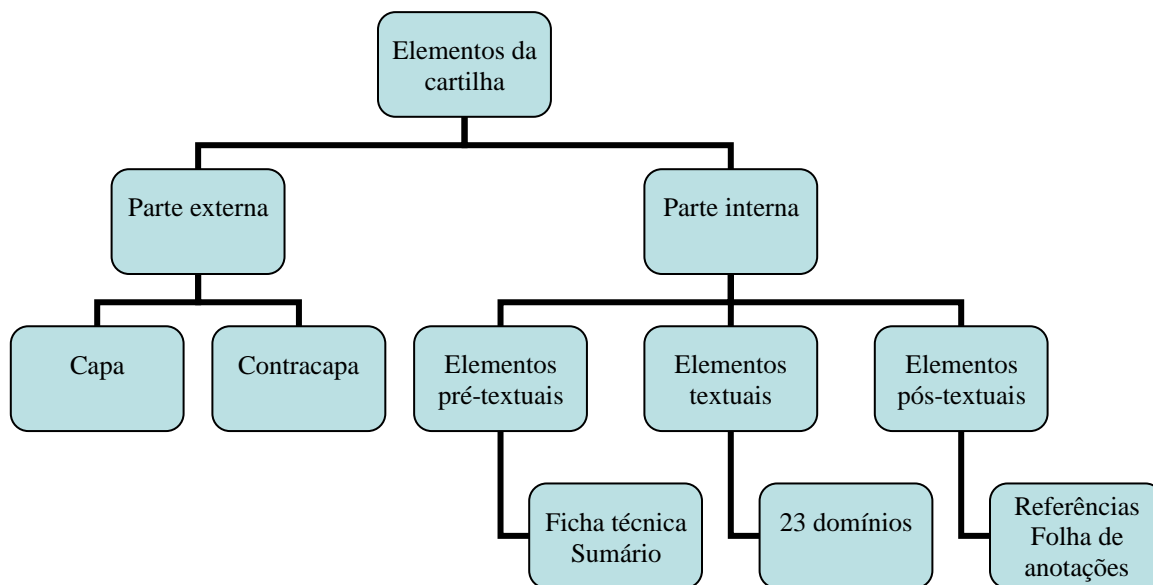
Figura 10 - Bandeira trans utilizada para inspirar as cores da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: Google Imagens, 2023.

A versão inicial da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico foi composta de 36 páginas. A parte externa foi constituída pela capa e contracapa, e a parte interna foi dividida em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, conforme a Figura 11. Os elementos pré-textuais são a ficha técnica e o sumário, e os elementos pós-textuais são as referências e a folha de anotações.

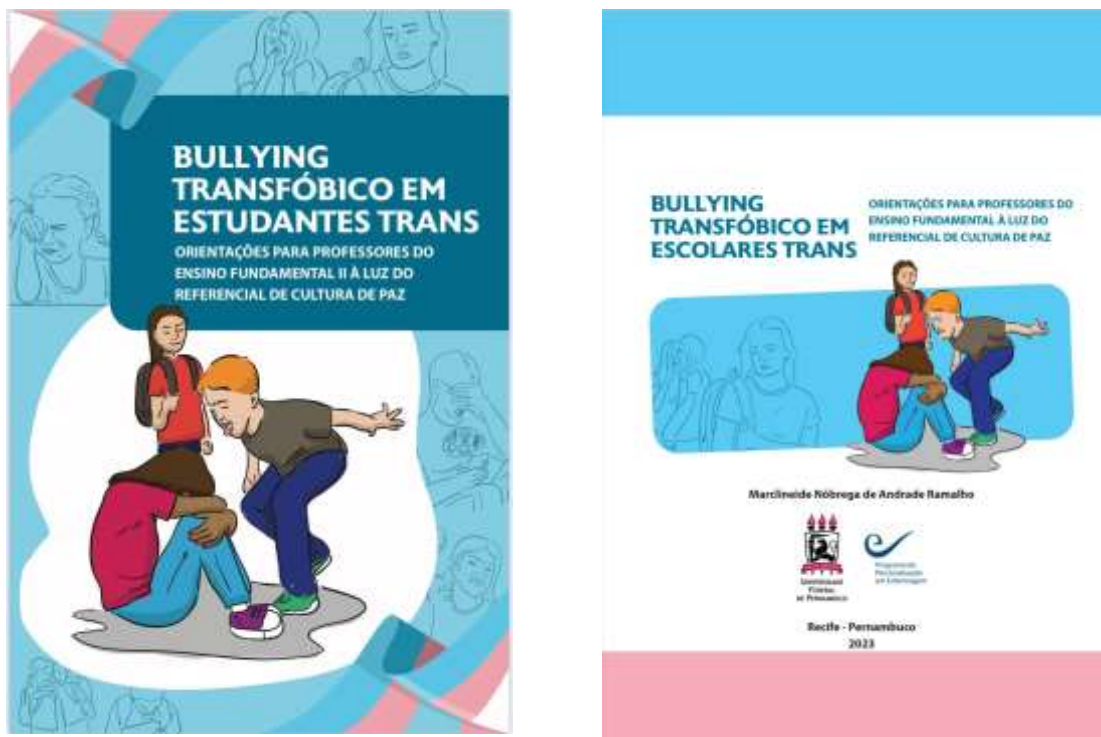
Figura 11 - Esquema dos elementos que compuseram a versão inicial da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: adaptado de Silva, 2018.

A ilustração principal da parte externa da cartilha, mostrada na Figura 12, evidencia os envolvidos em uma situação de *bullying* transfóbico, com três personagens que representam a vítima, o agressor e a testemunha. Outras ilustrações aparecem nas margens da capa, e também representam o fenômeno de modos diferentes.

Figura 12 - Parte externa da cartilha sobre *bullying* transfóbico (capa e contracapa). Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: Ramalho; Araújo, 2023.

Os elementos textuais da cartilha foram divididos em 23 domínios, cujos conteúdos estão descritos a seguir:

- **Apresentação** – Esse domínio teve o objetivo de apresentar o material desenvolvido, o público a que se destina e o benefício de sua utilização.
- **Aprendendo sobre diversidade sexual e de gênero** – Apresenta os conceitos e definições dos termos relacionados a sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.
- **Direitos das pessoas trans** – Esclarece quanto ao uso do nome social, alteração dos registros civis e ao processo transexualizador.
- **Por que a transexualidade incomoda?** – Problematisa a cis-heteronormatividade existente na sociedade como geradora de violência (transfobia).

- **O que é *bullying* transfóbico?** – Descreve o conceito e algumas das possíveis causas.
- **Por que crianças e adolescentes trans sofrem *bullying*?** – Descreve possíveis motivações para o *bullying* transfóbico.
- **Por quais motivos crianças e adolescentes se tornam agressores?** – Descreve possíveis motivações para crianças e adolescentes se tornarem agressores.
- **Quais são as formas de *bullying* transfóbico?** – Relaciona imagens aos principais tipos de *bullying*.
- **Quem são os envolvidos no *bullying* transfóbico?** – Retrata as características de cada um dos envolvidos no *bullying*.
- **Como reconhecer que um estudante sofre *bullying* transfóbico?** – Destina-se a apresentar os principais sinais demonstrados pelo estudante trans quando está sofrendo *bullying* transfóbico, como forma de auxiliar os professores na sua identificação.
- **O que acontece com quem sofre *bullying* transfóbico?** – Apresenta as principais consequências para a vítima, para que os professores reconheçam a importância do problema.
- **Consequências para quem comete o *bullying* transfóbico** – Pontua alguns dispositivos legais para proteção da criança e do adolescente trans, e punição dos agressores.
- **Papel da escola, professor, família e Ministério Público diante do *bullying* transfóbico** – Destaca as responsabilidades e contribuições das instituições na prevenção do *bullying* transfóbico.
- **O que é cultura de paz?** – Descreve o conceito de cultura de paz para que ela seja pensada como alternativa na prevenção do *bullying* transfóbico.
- **Como a cultura de paz pode contribuir com a prevenção do *bullying* transfóbico na escola?** – Apresenta os princípios da cultura de paz para que a comunidade escolar possa pensar maneiras de incorporá-los ao seu cotidiano.
- **Professor como mediador na resolução de conflitos entre estudantes** – Problematiza a figura do professor como interlocutor na resolução de conflitos,

uma vez que muitos estudantes passam a maior parte de seu dia na escola, e que as situações conflituosas entre crianças e adolescentes, neste contexto, necessitam de mediação.

- **Como a cultura de paz pode ser implementada na escola?** – Problematiza os desafios para incorporação da cultura de paz e aponta possíveis caminhos para sua implementação.
- **Dicas que podem ajudar a prevenir o bullying transfóbico na escola** – Apresenta possibilidades de ações individuais e coletivas baseadas na cultura de paz que podem contribuir com a prevenção do bullying transfóbico na escola.
- **Escolha o desfecho da história** – Este domínio teve o objetivo de promover reflexões sobre como as atitudes do professor podem influenciar de maneira positiva ou negativa o fenômeno do *bullying* transfóbico. Descreve história fictícia de uma estudante trans, com problematização das diversas violências vivenciadas pelas pessoas trans ao longo de sua existência, e apresenta três possibilidades de desfecho de acordo com a atitude que o leitor (professor) teria diante da situação (atitude negativa, omissa ou positiva). Os desfechos foram baseados em histórias reais.
- **Termos transfóbicos que devem ser evitados** – Apresenta algumas das expressões transfóbicas mais comuns e que não devem ser utilizadas, e os termos corretos para minimizar o *bullying* transfóbico.
- **Glossário** – Apresenta a definição de termos relacionados à temática da diversidade sexual e de gênero, para serem consultados pelo professor em situações cotidianas que não permitam a leitura detalhada da cartilha.
- **Contatos importantes** – Apresenta os principais contatos para auxiliar o professor em situações vivenciadas com estudantes trans que exijam seu apoio.
- **Mensagem final** – Ressalta que o professor tem papel fundamental na resolução de conflitos entre estudantes que envolvam a diversidade sexual e de gênero. Apresenta citações de importantes nomes, como forma de promover reflexão e estímulo à mudança de comportamento.

7.2.2 Validação de conteúdo com juízes especialistas

Os juízes das áreas da saúde, educação, ciências humanas ou sociais foram 23 profissionais especialistas em Diversidade Sexual e de Gênero (DSG), dois em Cultura de Paz (CP), e dois no desenvolvimento de Material Educativo Impresso (MEI), procedentes dos Estados de Pernambuco, Paraíba, Bahia, São Paulo, Paraná, Alagoas, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, que validaram o conteúdo da cartilha educacional na primeira rodada. Ressalta-se que 18 deles atuavam na área acadêmica e nove, na área assistencial em serviços de apoio à população trans. Quanto à identidade de gênero, 23 eram cisgênero e quatro, transgênero. Todos os juízes atingiram pontuação superior à mínima exigida pelos critérios adotados neste estudo, que foi de 7 pontos (FEHRING, 1994) (Tabela 2).

Tabela 2 - Caracterização dos juízes especialistas em Diversidade Sexual e de Gênero (DSG), Cultura de Paz (CP) e em Material Educativo Impresso (MEI). Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	N	%
Expertise (N=27)		
DSG	23	85,19
CP	2	7,41
MEI	2	7,41
Faixa etária (N=27)		
26 a 30 anos	5	18,52
31 a 40 anos	6	22,22
41 a 50 anos	9	33,33
51 a 60 anos	5	18,52
61 a 66 anos	2	7,41
Identidade de gênero (N=27)		
Mulher Cis	15	55,56
Mulher Trans	3	11,11
Homem Cis	8	29,63
Homem Trans	1	3,10
Formação (N=27)		
Enfermagem	16	59,26
Psicologia	4	14,81
Pedagogia	2	7,41
Serviço social	2	7,41
Antropologia	1	3,70
Letras	1	3,70
Medicina	1	3,70

Área de atuação (N=27)		
Saúde	19	70,37
Ciências Humanas e Sociais	2	7,41
Educação	6	22,22
Local de trabalho (N=27)		
IES pública	14	51,85
IES privada	4	14,81
Serviços de saúde	5	18,52
Associações ou ONGs	2	7,41
SES	2	7,41
Estado (N=27)		
Pernambuco	14	51,85
Paraíba	4	14,81
Bahia	1	3,70
São Paulo	3	11,11
Paraná	1	3,70
Alagoas	1	3,70
Rio de Janeiro	1	3,70
Rio Grande do Sul	1	3,70
Ceará	1	3,70
Mestrado (N=27)		
Sim	24	88,89
Não	3	11,11
Mestrado com dissertação na área (N=27)		
Sim	15	55,56
Não	12	44,44
Doutorado (N=27)		
Sim	16	59,26
Não	11	40,74
Doutorado com tese na área (N=27)		
Sim	10	37,04
Não	17	62,96
Especialização na área (N=27)		
Sim	10	37,04
Não	17	62,96
Ministra ou ministrou aula na área para a graduação (N=27)		
Sim	20	74,07
Não	7	25,93
Ministra ou ministrou aula na área para curso de especialização (N=27)		
Sim	14	51,85
Não	13	48,15
Experiência na assistência à saúde da população transexual de no mínimo 5 anos (N=27)		
Sim	9	33,33
Não	18	66,67

Ministra ou ministrou cursos na área (N=27)		
Sim	21	77,78
Não	6	22,22
Curso de atualização na área (N=27)		
Sim	20	74,07
Não	7	25,93
Pesquisa na área nos últimos dois anos (N=27)		
Sim	25	92,59
Não	2	7,41
Projeto de extensão na área nos últimos dois anos (N=27)		
Sim	18	66,67
Não	9	33,33
Publicação resultando de pesquisa na área nos últimos cinco anos (N=27)		
Sim	24	88,89
Não	3	11,11

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Quatro itens alcançaram escore máximo na avaliação de todos os juízes. Nos demais itens, a média de pontuação variou entre 2,81 e 2,96. O escore médio foi de 2,91 ($\pm 0,24$), 2,94 ($\pm 0,09$), e 2,97 ($\pm 0,08$) para as dimensões “Objetivos”, “Estrutura e Apresentação”, e “Relevância” respectivamente, com 2,94 ($\pm 0,11$) para conjunto de itens do instrumento (Tabela 3).

Tabela 3 - Resultados da avaliação dos itens. Recife/PE, Brasil, 2023

Itens	Média	DP^l	Mediana	IIQ[†]
Objetivo da cartilha	2,91	0,24	3	0,20
1. A cartilha contempla o tema proposto	2,96	0,19	3	0
2. A cartilha é adequada ao processo de ensino-aprendizagem	2,92	0,38	3	0
3. A cartilha esclarece dúvidas sobre o tema abordado	2,92	0,26	3	0
4. A cartilha proporciona reflexão sobre o tema	2,96	0,19	3	0
5. A cartilha incentiva mudança de comportamento	2,81	0,48	3	1
Estrutura e apresentação da cartilha	2,94	0,09	3	0,10
6. A cartilha apresenta linguagem adequada ao público-alvo	2,92	0,26	3	0
7. A cartilha apresenta linguagem apropriada ao material educativo	2,92	0,26	3	0
8. A cartilha apresenta linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo	2,96	0,19	3	0

no processo educativo				
9. As informações da cartilha estão corretas	2,81	0,35	3	1
10. As informações da cartilha são objetivas	2,96	0,19	3	0
11. As informações da cartilha são esclarecedoras	2,92	0,26	3	0
12. As informações da cartilha são necessárias	3,0	-	3	-
13. A cartilha apresenta sequência lógica das ideias	2,96	0,19	3	0
14. A cartilha apresenta tema atual	3,0	-	3	-
15. A cartilha apresenta tamanho do texto adequado	3,0	-	3	-
Relevância da cartilha	2,97	0,08	3	0
16. A cartilha estimula o aprendizado	3,0	-	3	-
17. A cartilha contribui para o conhecimento na área	2,96	0,19	3	0
18. A cartilha desperta o interesse pelo tema	2,96	0,19	3	0
Instrumento completo	2,94	0,11	3	0,12

^lDesvio Padrão. [†]Intervalo Interquartilico.

Na dimensão “Objetivos”, obtiveram-se 126 marcações para CT (93,3%), sete para CP (5,19%), e duas para D (1,48%). Os Coeficientes de Validade de Conteúdo dos itens do instrumento variaram entre 0,938 e 0,987. O CVC total foi 0,972 o que representou a validação do conteúdo quanto aos Objetivos da cartilha educacional (Tabela 4).

Tabela 4 – Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “objetivos” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023

Item	D	CP	CT	CVC[†]
Objetivos				
1. A cartilha contempla o tema proposto	0	1	26	0,987
2. A cartilha é adequada ao processo de ensino-aprendizagem	1	0	26	0,975
3. A cartilha esclarece dúvidas sobre o tema abordado	0	2	25	0,975
4. A cartilha proporciona reflexão sobre o tema	0	1	26	0,987
5. A cartilha incentiva mudança de comportamento	1	3	23	0,938
Escore	2	7	126	135
Percentual	1,48%	5,19%	93,33%	100%
CVC global				0,972

[†]Coeficiente de Validade de Conteúdo

Nota: 1. D = Discordo; 2. CP = Concordo parcialmente; 3. CT = Concordo totalmente.

Na dimensão “Estrutura e Apresentação”, obtiveram-se 256 marcações para CT (94,81%), 14 para CP (5,19%), e nenhuma para D (0%). Os Coeficientes de Validade de Conteúdo dos itens do instrumento variaram entre 0,938 e 1,0, e o CVC total foi 0,982, o que representou a validação do conteúdo quanto à Estrutura e Apresentação da cartilha educacional, conforme dados da Tabela 5.

Tabela 5 - Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “estrutura e apresentação” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023

Item	D	CP	CT	CVC[¶]
Estrutura e apresentação				
6. A cartilha apresenta linguagem adequada ao público-alvo	0	2	25	0,975
7. A cartilha apresenta linguagem apropriada ao material educativo	0	2	25	0,975
8. A cartilha apresenta linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo educativo	0	1	26	0,987
9. As informações da cartilha estão corretas	0	5	22	0,938
10. As informações da cartilha são objetivas	0	1	26	0,987
11. As informações da cartilha são esclarecedoras	0	2	25	0,975
12. As informações da cartilha são necessárias	0	0	27	1,0
13. A cartilha apresenta sequência lógica das ideias	0	1	26	0,987
14. A cartilha apresenta tema atual	0	0	27	1,0
15. A cartilha apresenta tamanho do texto adequado	0	0	27	1,0
Escore	0	14	256	270
Percentual	0%	5,19%	94,81%	100%
CVC global				0,982

¶Coeficiente de Validade de Conteúdo

Nota: 1. D = Discordo; 2. CP = Concordo parcialmente; 3. CT = Concordo totalmente.

Na Tabela 6 está descrita a dimensão “Relevância”, onde obtiveram-se 79 marcações para CT (97,53%), duas para CP (2,47%), e nenhuma para D (0%). Os Coeficientes de Validade de Conteúdo dos itens do instrumento variaram entre 0,987 e 1,0, e o CVC total foi 0,991, o que representou a validação do conteúdo quanto à Relevância da cartilha educacional.

Tabela 6 - Respostas dos juízes especialistas quanto ao domínio “relevância” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023

Item	D	CP	CT	CVC [¶]
Relevância				
16. A cartilha estimula o aprendizado	0	0	27	1,0
17. A cartilha contribui para o conhecimento na área	0	1	26	0,987
18. A cartilha desperta o interesse pelo tema	0	1	26	0,987
Escore	0	2	79	81
Percentual	0%	2,47%	97,53%	100%
CVC global				0,991

[¶]Coefficiente de Validade de Conteúdo

Nota: 1. D = Discordo; 2. CP = Concordo parcialmente; 3. CT = Concordo totalmente.

O Coeficiente de Correlação Intraclasse expressado na Tabela 7 indica concordância satisfatória entre os juízes incluídos no processo de validação de conteúdo.

Tabela 7 - Coeficiente de Correlação Intraclasse entre juízes especialistas quanto aos domínios “objetivos”, “estrutura e apresentação”, e “relevância” da validação de conteúdo da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico. Recife/PE, Brasil, 2023

Domínio	CCI [§]	IC95% [¶]	Valor de p
Objetivos	0,794	0,479; 0,861	<0,001
Estrutura e apresentação	0,816	0,415; 0,908	<0,001
Relevância	0,872	0,535; 0,949	<0,001
Conjunto de itens	0,833	0,582; 0,926	<0,001

[§] Coeficiente de Correlação Intraclasse. [¶] Intervalo de Confiança a 95%.

As sugestões para o aprimoramento da cartilha educacional feitas pelos juízes especialistas foram compiladas e descritas no Quadro 8.

Quadro 8 - Modificações sugeridas pelos juízes especialistas na validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023

Domínio da cartilha	Sugestões dos especialistas	Modificações realizadas	Justificativa/comentários
Cartilha na íntegra	Utilizar linguagem neutra.	Não	Poderia dificultar a compreensão e uso da cartilha pelo público-alvo.
	Incluir no título da cartilha “Manual de orientações”.	Não	O termo “cartilha” está mais adequado ao material desenvolvido.
	Apresentar indicações de vídeos, filmes e documentários.	Sim	
	Desenvolver alguma gameificação para fixação da aprendizagem.	Não	Trata-se de uma outra tecnologia, portanto, sugere-se seu desenvolvimento posteriormente.
	Substituir “ <i>bullying</i> transfóbico” por “transfobia”.	Não	O termo está mais adequado ao contexto escolar.
	Realizar correção ortográfica e gramatical.	Sim	
	Falar sobre a importância e papel da escola na inclusão da temática “gênero e sexualidades” como estratégia para sensibilizar a comunidade escolar quanto ao respeito às diferenças.	Sim	
Usar o termo “profissionais de educação”	Não	O conteúdo foi direcionado a partir de	

	em vez de “professores”.		entrevistas com professores. Não houve a participação de outros profissionais da escola.
Apresentação	Destacar que a temática sempre foi negligenciada historicamente.	Sim	
Aprendendo sobre a diversidade sexual e de gênero	Deixar claro que a questão trans se refere à identidade de gênero e que independe da orientação sexual (sexualidade), no primeiro parágrafo da pág. 5.	Sim	
	Na pág. 6, substituir “atração afetiva, emocional e sexual” por “atração afetivo-sexual”. Inserir os termos “assexualidade”, “pansexualidade” e “não binaridade”. Informar que comportamento e práticas sexuais não determinam a orientação sexual.	Sim	
	Na pág. 7, acrescentar, na definição de identidade de gênero, que ela independe do gênero atribuído ao nascer em função do sexo aparente na genitália, e colocar que “transgênero” é uma expressão genérica ao invés de “guarda-chuva”.	Sim	
	Na pág. 8, ressaltar que a identidade travesti é latino-americana, e que passou por um processo de positivação nos últimos anos.	Sim	
	Na pág. 9, destacar que o termo “andrógino” é um termo genérico.	Sim	

	Apresentar a sigla LGBTQIAP+.	Sim	
Direitos das pessoas trans	Na pág. 10, inserir nota informando que as pessoas trans se referem ao nome de registro como “nome morto”. Incluir a frase: “Esta retificação pode ser feita a partir dos 18 anos direto no cartório onde a pessoa foi registrada ao nascer. Caso seja menor de 18 anos, é possível solicitar por via judicial e com consentimento dos pais a mudança do nome civil.”.	Sim	
	Na pág. 11, citar a portaria do processo transexualizador; substituir a palavra “identificada” por “reconhecida”; colocar que nem toda pessoa trans deseja procedimentos e continua sendo trans; incluir que o nome social deve ser respeitado e valorizado; substituir “tratamento hormonal” por “hormonização”.	Sim	
	Falar sobre o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, respeitando o direito à dignidade humana e as consequências para saúde mental quando este direito é violado.	Sim	
Por que a transexualidade incomoda?	Inserir frase na pág. 12 que reafirme que o que as crianças e adolescentes trans querem fazer na escola trata-se de direitos humanos básicos, os quais são universais.	Sim	

Quais são as formas de <i>bullying</i> transfóbico?	Na pág. 14, destacar que não respeitar o nome social é <i>bullying</i> transfóbico.	Sim	
Por que crianças e adolescentes trans sofrem <i>bullying</i> ?	Inserir o domínio “Por que crianças e adolescentes trans sofrem <i>bullying</i> ?” logo após o domínio “o que é <i>bullying</i> transfóbico?”	Sim	
Por quais motivos crianças e adolescentes se tornam agressores?	Acrescentar que as estruturas como o Estado, a sociedade civil e a família são produtoras de crianças/adolescentes problemáticos. Falar da ausência do Estado, na forma de políticas públicas que propiciem suporte e amparo diante das vulnerabilidades sociais.	Sim	
Papel da escola, professor, família e Ministério Público	Na pág. 20 colocar atividades de capacitação para professores sobre transexualidade e transfobia.	Sim	
Escolha o desfecho da história	Na pág. 24, trocar a palavra “espancou” por “reprimiu”, “violentou”, “maltratou”, “xingou”, “proibiu de sair com amigos”, “tirou celular”, e outros tantos tipos de violência.	Sim	
	Na pág. 28, incluir a denúncia como ação da professora.	Sim	
	Substituir a imagem do desfecho 1 (pessoa enforcada), diante das recomendações da área de saúde mental sobre não divulgação de causas do suicídio.	Sim	
	Substituir o verbo “cometer” no final do	Sim	

	desfecho 1 devido à conotação negativa.		
Termos transfóbicos que devem ser evitados	Inserir ao final da pág. a pergunta “Como você gostaria de ser chamado?”	Sim	
Glossário	Na pág. 30, reformular a definição de afirmação de gênero para incluir pessoas cis e trans, e do termo “assexual”, pois pessoas assexuais podem, sim, sentir algum tipo de atração sexual.	Sim	
Contatos importantes	Inserir o contato do Espaço de Cuidado e Acolhimento a Pessoas Travestis e Transexuais do Hospital das Clínicas – HC/UFPE.	Não	Pelo cenário do estudo ter sido o Estado da Paraíba, tendo sido assegurados serviços de acolhimento a pessoas travestis e trans com acessibilidade no próprio Estado.

Fonte: a autora, 2023.

Após a realização das modificações acatadas, a cartilha permaneceu com 36 páginas. Contudo, foi adicionado um domínio nos elementos textuais e retirada a folha de anotações dos elementos pós-textuais, para facilitar a impressão posterior da cartilha.

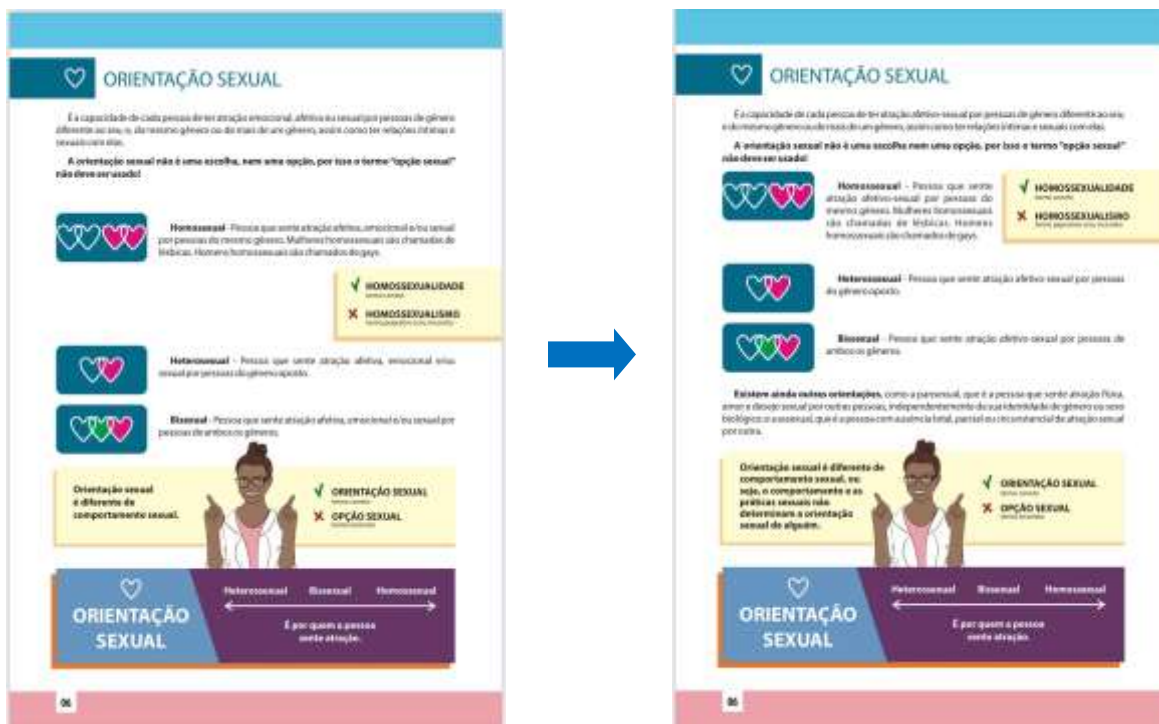
Ocorreram modificações textuais no sumário, com alteração da numeração dos domínios, e na apresentação foi introduzida a informação de que a temática sempre foi negligenciada no contexto escolar. Na página 5 foi inserida a informação de que o termo “trans” se refere à identidade de gênero e que independe da orientação sexual, conforme a Figura 13.

Figura 13 - Modificações realizadas na pág. 5 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



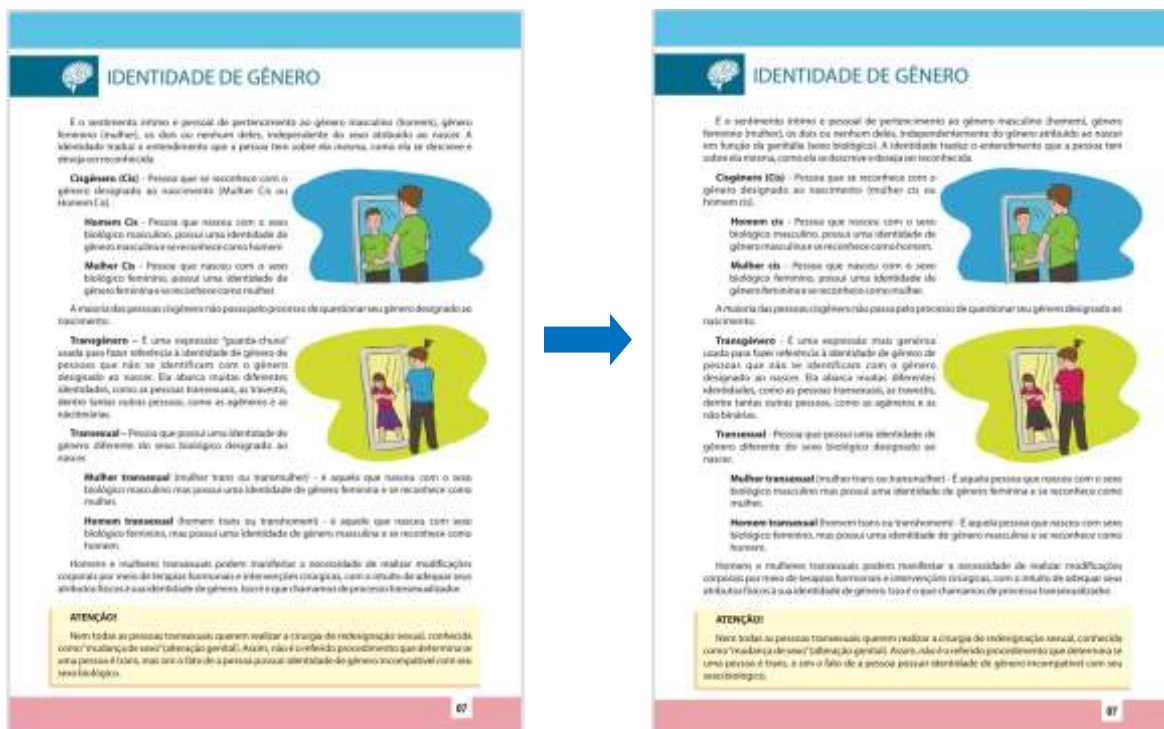
A Figura 14 mostra como ficou a página 6 após a substituição da frase “atração afetiva, emocional e sexual” por “atração afetivo-sexual”, a inserção dos termos “assexualidade”, “pansexualidade” e “não binaridade” como orientação sexual, e a informação de que comportamento e práticas sexuais não determinam a orientação sexual.

Figura 14 - Modificações realizadas na página 6 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Na página 7, acrescentou-se à definição de identidade de gênero a informação de que ela independe do gênero atribuído ao nascer em função do sexo aparente na genitália, e substituiu-se a palavra “guarda-chuva” por “expressão mais genérica”, para referir-se ao termo “transgênero”. Foi realizada modificação na segunda ilustração para deixar a cor da roupa da personagem igual à da imagem que aparece no espelho (Figura 15).

Figura 15 - Modificações realizadas na página 7 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



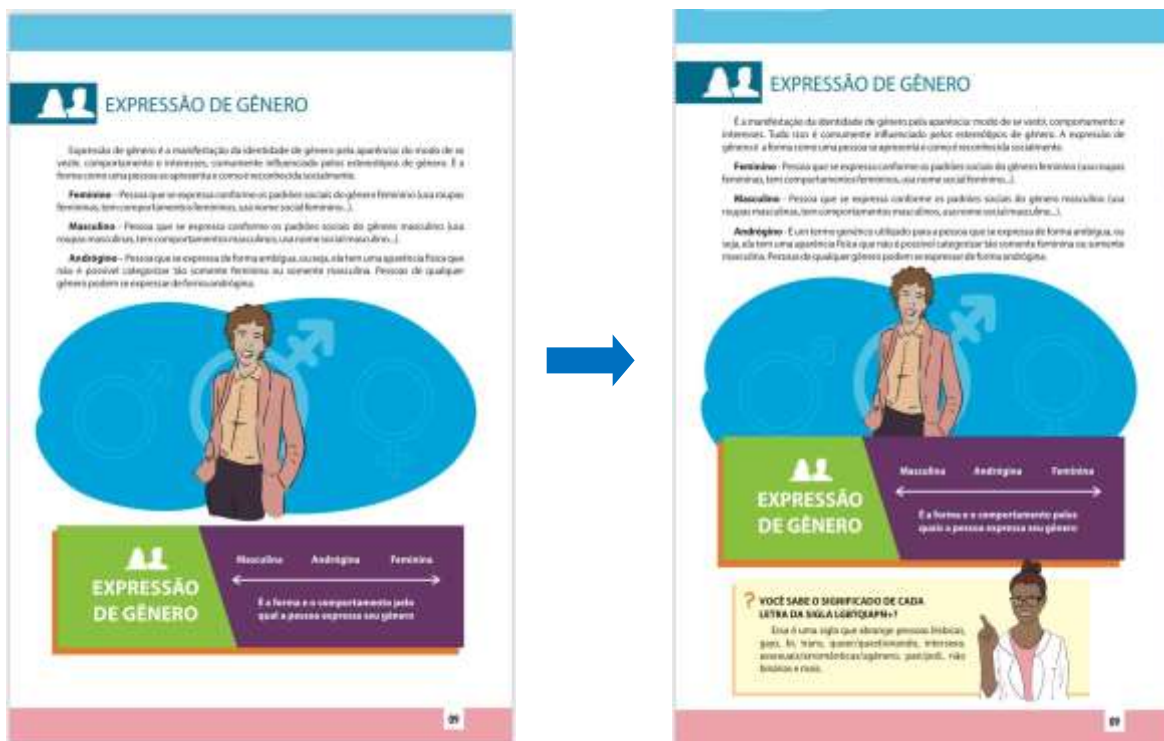
Foi adicionado um parágrafo com informação sobre a conotação pejorativa que o termo “travesti” carregava, e, na caixa de texto, à direita da personagem da professora, a informação sobre a identidade não binária, conforme a Figura 16.

Figura 16 - Modificações realizadas na página 8 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



A Figura 17 mostra os acréscimos realizados na página 9. Foi adicionado à definição de andrógino que este é um termo genérico, e inserida uma caixa de texto no final da página com o significado da sigla LGBTQIAPN+.

Figura 17 - Modificações realizadas na página 9 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Na página 10, do lado esquerdo da imagem da professora, foi inserida informação sobre “nome morto”, que é a expressão utilizada por muitas pessoas trans para se referirem ao nome de registro (Figura 18).

Figura 18 - Modificações realizadas na página 10 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Ainda no domínio “Direito das pessoas trans”, acrescentou-se parágrafo na página 11 sobre a retificação de registro civil em menores de 18 anos com o consentimento dos pais, e outro, falando da Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, que trata sobre o processo transexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (Figura 19).

Figura 19 - Modificações realizadas na página 11 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



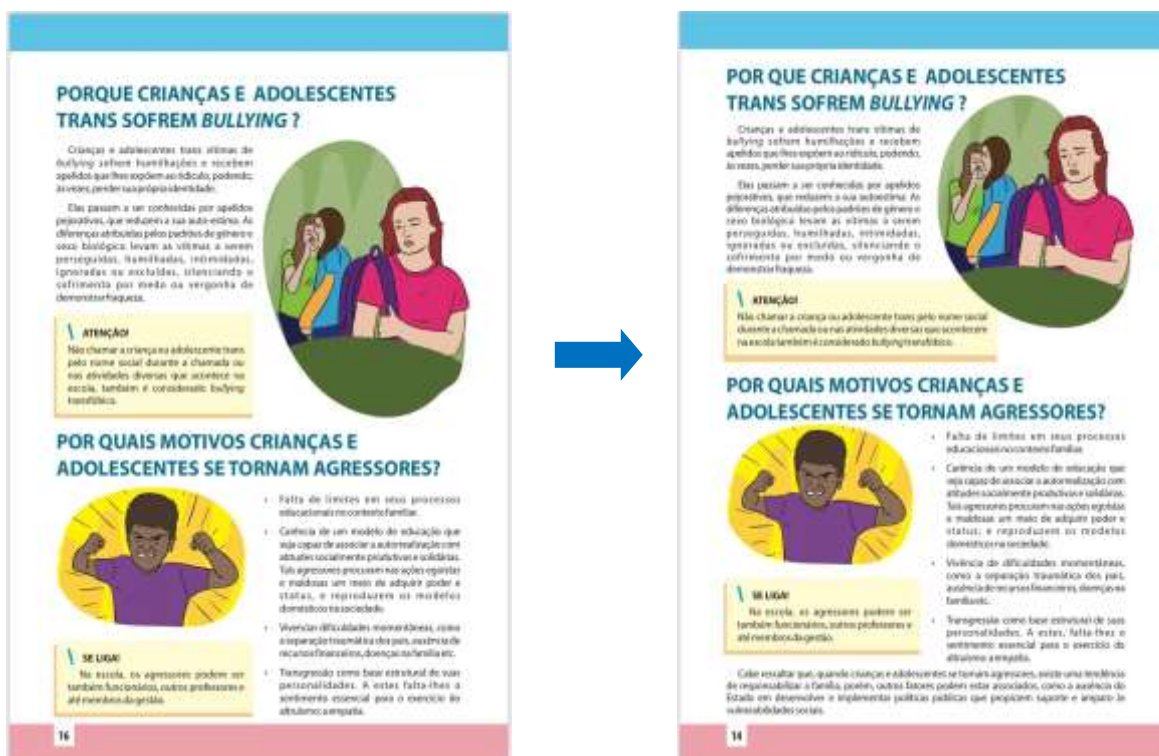
No domínio “por que a transexualidade incomoda”, substituiu-se a pergunta no fim da página 12 por uma caixa de texto com informação sobre ser um direito humano básico a forma de tratamento que crianças e adolescentes transgênero precisam ter na escola para se sentirem seguros e acolhidos (Figura 20).

Figura 20 - Modificações realizadas na página 12 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Os domínios “Por que crianças e adolescentes trans sofrem *bullying*?” e “Por quais motivos crianças e adolescentes se tornam agressores?”, que estavam na página 16, passaram para a página 14, logo após o domínio “O que é *bullying* transfóbico?”, e acrescentou-se, no fim da página, um parágrafo sobre a ausência do Estado em desenvolver e implementar políticas que propiciem suporte e amparo às vulnerabilidades sociais como um fator que pode estar associado ao desenvolvimento da agressividade em crianças e adolescentes (Figura 21).

Figura 21 - Modificações realizadas na página 16 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



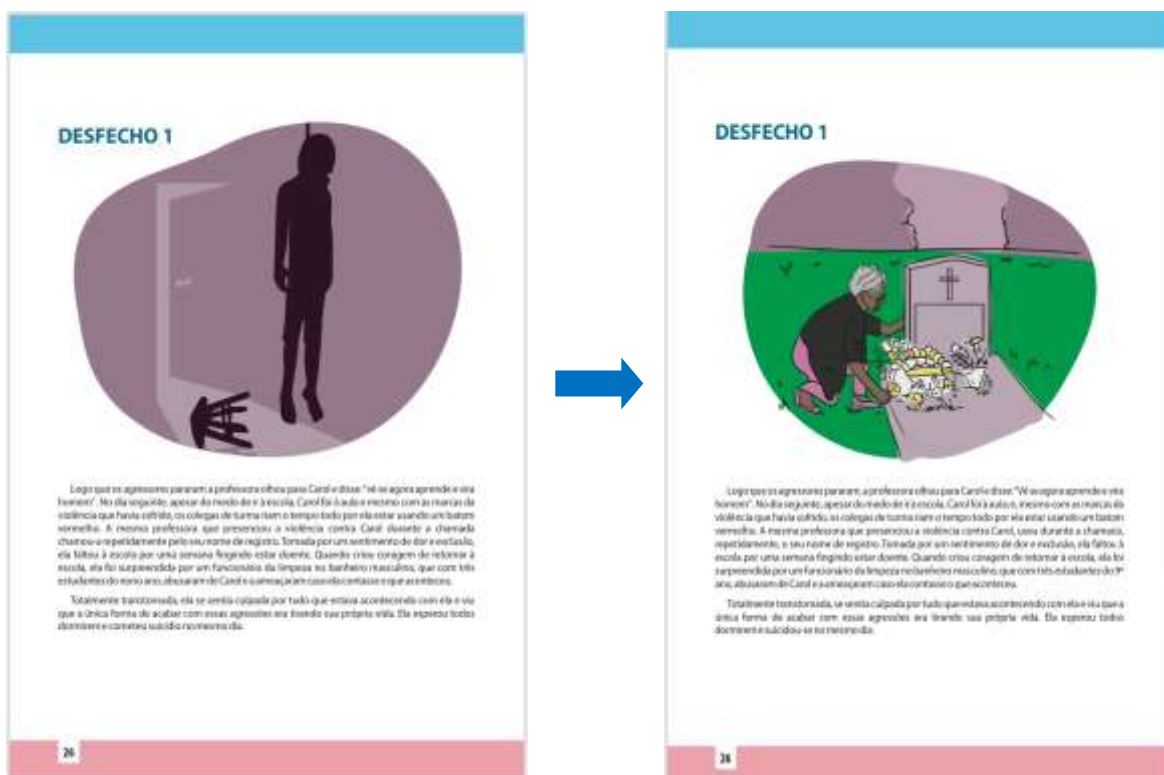
No domínio “Como reconhecer que um estudante sofre *bullying* transfóbico?”, acrescentou-se uma caixa de texto, no final da página 17, com algumas reflexões sobre a naturalização do *bullying* por parte dos professores e como isso compromete o desenvolvimento das vítimas e a resolução do problema (Figura 22).

Figura 22 - Modificações realizadas na página 17 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



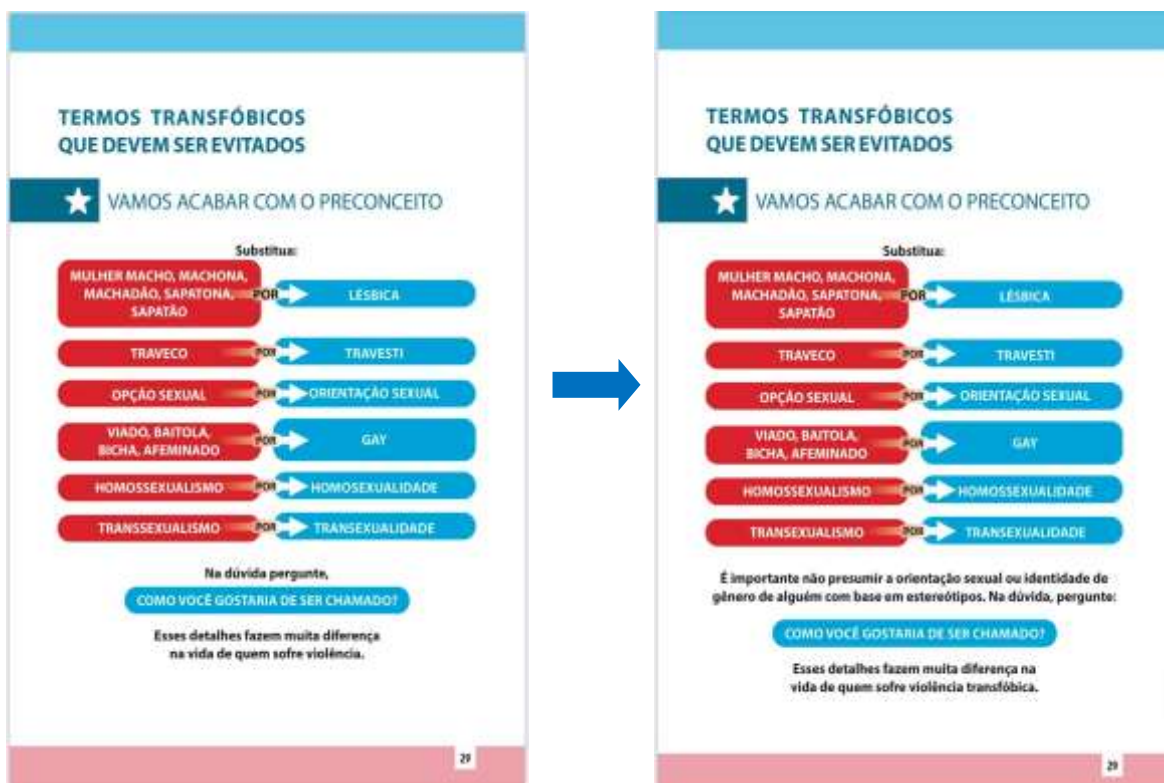
No domínio “escolha o desfecho da história”, foi substituída a ilustração do desfecho 1, que retrata o suicídio da personagem, conforme sugestão de um dos juízes especialistas, que relatou que a ilustração poderia estimular o suicídio. Também foi substituída a expressão “cometeu suicídio” por “suicidou-se”, no final do texto da página 26, devido à conotação negativa do verbo “cometer” (Figura 23). No desfecho 3, que fica na página 28, acrescentou-se a denúncia como uma das atitudes da professora. Contudo, não alterou-se o *layout* da página.

Figura 23 - Modificações realizadas na página 26 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



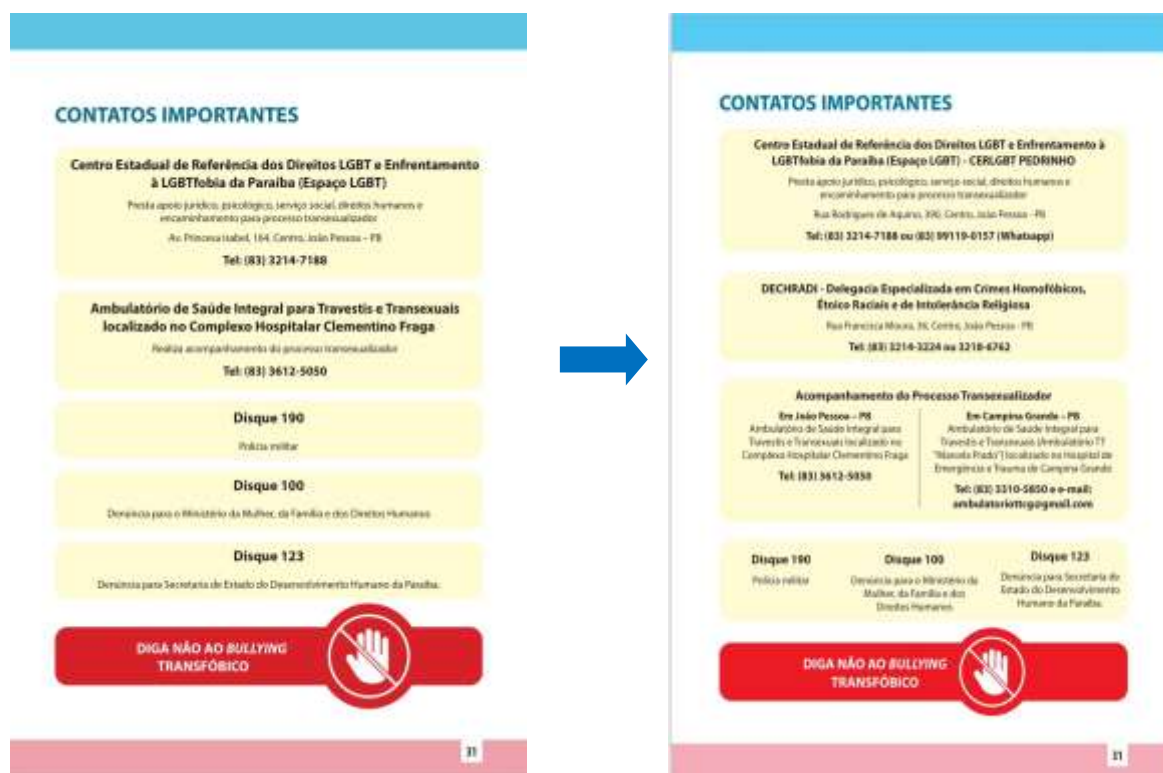
Inseriu-se, no final da página 29, no domínio “termos transfóbicos que devem ser evitados”, que não se deve presumir a orientação sexual ou identidade de gênero de alguém com base em estereótipos (Figura 24). Na página 30, no domínio “glossário”, foram feitos acréscimos textuais nas definições dos termos “afirmação de gênero” e “assexual”, porém não alterou-se o *layout* da página.

Figura 24 - Modificações realizadas na página 29 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Na página 31, no domínio “contatos importantes”, complementaram-se as informações sobre o espaço LGBT, com a introdução do endereço e de outro telefone para contato pelo WhatsApp®, além da inserção do contato da Delegacia Especializada em Crimes Homofóbicos, Étnicos Raciais e de Intolerância Religiosa – DECHRADI, e do ambulatório trans localizado na cidade de Campina Grande (Figura 25).

Figura 25 - Modificações realizadas na página 31 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



Introduziu-se, na página 32, após o domínio “contatos importantes”, o domínio “sugestões para aprofundamento no assunto”, com a indicação de materiais para leitura, vídeos e filmes, conforme sugestão de um dos juízes especialistas (Figura 26). Para manter o mesmo quantitativo de páginas da cartilha, retirou-se a folha de anotações da página 35. Assim, a mensagem final que estava na página 32 passou para página 33 e as referências ficaram nas páginas 34 e 35.

Figura 26 - Domínio “sugestões para aprofundamento no assunto” inserido na página 32 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após validação de conteúdo. Recife/PE, Brasil, 2023



7.2.3 Avaliação semântica com o público-alvo

A Tabela 8 apresenta a distribuição das notas fornecidas pelos professores na avaliação semântica. Dos 29 itens, seis obtiveram avaliação máxima por todos os avaliadores. O item “A escrita está em estilo adequado” recebeu nota mínima por um avaliador, encontrando-se neste item o maior desvio padrão das respostas.

Tabela 8 - Caracterização das notas fornecidas na avaliação semântica pelos professores. Recife/PE, Brasil, 2023

Item/domínio	Avaliação semântica			
	Média	±DP	Mínimo	Máximo
Objetivos	4,93	0,21	3,0	5,0
Atende aos objetivos dos professores quanto à prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola (a cartilha trata de assuntos necessários para os professores)	4,8	0,63	3,0	5,0
A cartilha poderá ajudar na prevenção do <i>bullying</i> transfóbico	5,0	-	5,0	5,0
É capaz de promover reflexão sobre a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico	5,0	-	5,0	5,0
Organização	4,73	0,53	3,0	5,0
A capa da cartilha educacional está atraente e indica o conteúdo do material	4,7	0,67	3,0	5,0
O tamanho do título e dos conteúdos nos tópicos está adequado	4,9	0,31	4,0	5,0
Os tópicos apresentam uma sequência lógica	4,7	0,67	3,0	5,0
Há coerência entre as informações da capa, apresentação, sumário e conteúdo da cartilha	4,7	0,67	3,0	5,0
O número de páginas está adequado	4,6	0,69	3,0	5,0
Os temas retratam aspectos-chave importantes	4,8	0,42	4,0	5,0
Linguagem	4,75	0,62	1,0	5,0
A escrita está em estilo adequado	4,4	1,34	1,0	5,0
O texto é vívido e interessante. O tom é amigável	4,8	0,63	3,0	5,0
O vocabulário é acessível	4,8	0,63	3,0	5,0
Todos os conceitos importantes são abordados de forma clara e objetiva	4,9	0,31	4,0	5,0
Há associação entre o tema de cada seção e o texto correspondente	4,8	0,42	4,0	5,0
O texto está claro	4,8	0,63	3,0	5,0
Aparência	4,83	0,28	3,0	5,0
As ilustrações são simples	4,9	0,31	4,0	5,0
As páginas ou seções parecem organizadas	5,0	-	5,0	5,0

O número de figuras é suficiente	4,9	0,31	4,0	5,0
As figuras correspondem aos conteúdos ilustrados	4,9	0,31	4,0	5,0
As figuras são autoexplicativas	4,6	0,69	3,0	5,0
As figuras são provocadoras de perguntas sobre a temática	4,7	0,67	3,0	5,0
Motivação	4,87	0,40	2,0	5,0
A cartilha é apropriada para a sua idade e cultura	4,7	0,94	2,0	5,0
A cartilha apresenta lógica	4,8	0,63	3,0	5,0
A cartilha desperta interesse e curiosidade	4,8	0,63	3,0	5,0
A cartilha aborda os assuntos necessários para os professores	5,0	-	5,0	5,0
As informações contidas na cartilha são importantes para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola	5,0	-	5,0	5,0
A cartilha propõe adquirir conhecimento para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola	5,0	-	5,0	5,0
O texto convida à interação (o leitor é estimulado a discutir problemas e soluções). A cartilha sugere ações	4,8	0,63	3,0	5,0
Adequação cultural	4,8	0,63	3,0	5,0
Após a leitura da cartilha, você a indicaria para professores do Ensino Fundamental II, considerando os contextos socioeconômico e cultural da população	4,8	0,63	3,0	5,0

Fonte: a autora, 2023.

Do total de 29 itens, 13 obtiveram grau máximo de concordância semântica. O item “A escrita está em estilo adequado” foi avaliado com o menor ICS entre os professores incluídos neste estudo. As dimensões “Objetivos”, “Organização”, “Linguagem”, “Aparência”, “Motivação” e “Adequação Cultural” apresentaram ICS que variou entre 0,90 e 0,96. Nenhum item teve avaliação inferior a 0,80 (Tabela 9).

Tabela 9 - Grau de concordância semântica entre os professores. Recife/PE, Brasil, 2023

Item	Índice de concordância semântica
Objetivos	0,93
Atende aos objetivos dos professores quanto à prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola (a cartilha trata de assuntos necessários para os professores)	0,90
A cartilha poderá ajudar na prevenção do <i>bullying</i> transfóbico	1,0

É capaz de promover reflexão sobre a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico	1,0
Organização	0,93
A capa da cartilha educacional está atraente e indica o conteúdo do material	0,90
O tamanho do título e dos conteúdos nos tópicos está adequado	1,0
Os tópicos apresentam uma sequência lógica	0,90
Há coerência entre as informações da capa, apresentação, sumário e conteúdo da cartilha	0,90
O número de páginas está adequado	0,90
Os temas retratam aspectos-chave importantes	1,0
Linguagem	0,91
A escrita está em estilo adequado	0,80
O texto é vívido e interessante. O tom é amigável	0,90
O vocabulário é acessível	0,90
Todos os conceitos importantes são abordados de forma clara e objetiva	1,0
Há associação entre o tema de cada seção e o texto correspondente	1,0
O texto está claro	0,90
Aparência	0,96
As ilustrações são simples	1,0
As páginas ou seções parecem organizadas	1,0
O número de figuras é suficiente	1,0
As figuras correspondem aos conteúdos ilustrados	1,0
As figuras são autoexplicativas	0,90
As figuras são provocadoras de perguntas sobre a temática	0,90
Motivação	0,94
A cartilha é apropriada para a sua idade e cultura	0,90
A cartilha apresenta lógica	0,90
A cartilha desperta interesse e curiosidade	0,90
A cartilha aborda os assuntos necessários para os professores	1,0
As informações contidas na cartilha são importantes para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola	1,0
A cartilha propõe adquirir conhecimento para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola	1,0
O texto convida à interação (o leitor é estimulado a discutir problemas e soluções). A cartilha sugere ações	0,90

Adequação cultural

Após a leitura da cartilha, você a indicaria para professores do ensino fundamental II, considerando os contextos socioeconômico e cultural da população

0,90

0,90

Conjunto de itens**0,94**

Fonte: a autora, 2023.

A única sugestão apresentada nesta etapa foi a introdução do contato da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão do Estado da Paraíba – GEDI, no domínio “contatos importantes”. Na Figura 27 tem-se as modificações realizadas na página 31 após a avaliação semântica com o público-alvo da cartilha.

Figura 27 - Modificações realizadas na página 31 da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico após a avaliação semântica. Recife/PE, Brasil, 2023



7.3 Etapa 3 – Estudo quase experimental

Participaram do estudo quase experimental 42 professores do Ensino Fundamental II. Estes eram metade do gênero feminino (50%) e a outra metade do masculino (50%). Destaca-se a predominância de solteiros (45,24%), com idade que variou de 26 a 66 anos, religião católica (78,57%), e orientação heterossexual (96,6%). A maioria (83,33%) afirmou não possuir amigos travestis ou transexuais, possuía formação em Letras (23,8%), maior titulação em nível de especialização (45,24%), tempo de ensino de 11 a 15 anos (28,6%), e não possuía formação ou experiência em diversidade sexual e de gênero (64,29%), conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 - Caracterização sociodemográfica e de experiência laboral dos professores do estudo quase experimental, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	N	%
Gênero		
Feminino	21	50,0
Masculino	21	50,0
Estado civil		
Solteiro(a)	19	45,24
Casado(a)	18	42,86
Divorciado(a)	4	9,52
Viúvo(a)	1	2,38
Faixa etária		
26 a 30 anos	2	4,76
31 a 40 anos	11	26,19
41 a 50 anos	13	30,95
51 a 60 anos	13	30,95
61 a 66 anos	3	7,14
Religião		
Católica	33	78,57
Evangélica	2	4,76
Não possui	7	16,67
Orientação sexual		
Heterossexual	41	97,62
Não heterossexual	1	2,38
Possui amigos(as) travestis ou transexuais		
Sim	7	16,67
Não	35	83,33
Formação		
Letras	10	23,81
Matemática	8	19,05
Artes	6	14,29
Geografia	6	14,29
História	4	9,52

Biologia	3	7,14
Educação física	3	7,14
Pedagogia	2	4,76
Maior titulação		
Especialização	19	45,24
Mestrado	12	28,57
Doutorado	5	11,90
Não possui	6	14,29
Tempo de ensino		
Até 5 anos	2	4,76
6 a 10 anos	6	14,29
11 a 15 anos	12	28,57
16 a 20 anos	7	16,67
21 a 25 anos	7	16,67
26 a 30 anos	5	11,90
31 ou mais anos	3	7,14
Participou de alguma formação ou tem experiência com a temática		
Diversidade sexual e de gênero		
Sim	15	35,71
Não	27	64,29

Fonte: a autora, 2023.

Os 42 participantes deste estudo responderam à Escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis. A maioria (73,8%) considerou que aceitaria pessoas trans e travestis como membros da família, seguida de 11,9% que avaliaram que os aceitariam como colegas de trabalho, 9,52% que os aceitariam como vizinhos(as) e menos de 5% que os aceitariam como amigos(as). Não foram registradas respostas sobre aceitação no bairro, na cidade ou nenhum contato (Tabela 11).

Tabela 11 - Caracterização dos professores do estudo quase experimental quanto à escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	N	%
Escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis		
Aceitaria como membro da família	31	73,81
Aceitaria como amigo(a)	2	4,76
Aceitaria como colega de trabalho	5	11,90
Aceitaria como vizinho(a)	4	9,52
Aceitaria no meu bairro	0	0
Aceitaria na minha cidade	0	0
Não aceitaria contato	0	0

Fonte: a autora, 2023.

Conforme apresentado na Tabela 12, a maior média de preconceito relativo à diversidade de gênero foi identificada no pré-teste, sendo seguida pelo pós-teste imediato e, então, pelo pós-teste 2, com diferenças estatisticamente significativas ($p=0,020$), o que demonstra que o preconceito diminuiu imediatamente após a intervenção com a cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico e, após 15 dias, essa redução aumentou.

Tabela 12 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre os períodos do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023

Período	Média (\pm DP)	Mínimo / Máximo	Valor de p^\dagger
Pré-teste (N=42)	14,97 (\pm 3,66)	11 / 25	0,020
Pós-teste imediato (N=42)	14,35 (\pm 3,25)	11 / 24	
Pós-teste 2 (N=41)	13,92 (\pm 2,68)	11 / 21	

† ANOVA para amostras repetidas (*One-Way Repeated Measures ANOVA*).

A Tabela 13 mostra que se tem média superior no pré-teste, com diferença estatisticamente significativa, em comparação ao pós-teste imediato ($p=0,005$). Similarmente, na Tabela 14 tem-se que a média é superior no pré-teste, quando comparada com o pós-teste 2, com diferença estatisticamente significativa ($p=0,05$). Já a Tabela 15 evidencia que se tem média superior no pós-teste imediato, sem diferença estatisticamente significativa, em comparação ao pós-teste 2 ($p=0,276$). Percebe-se que o preconceito dos professores diminuiu após a intervenção, até atingir um platô no pós-teste imediato, e que se manteve no pós-teste 2. Destaca-se que o curto período de tempo entre as aferições (15 dias) pode ter contribuído para esse achado.

Tabela 13 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o pré-teste e o pós-teste imediato. Recife/PE, Brasil, 2023

Período	Média (\pm DP)	Mínimo / Máximo	Valor de p^\ddagger
Pré-teste (N=42)	14,97 (\pm 3,66)	11 / 25	0,005
Pós-teste imediato (N=42)	14,35 (\pm 3,25)	11 / 24	

‡ Teste t de Student para amostras pareadas.

Tabela 14 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o pré-teste e pós-teste 2. Recife/PE, Brasil, 2023

Período	Média (\pm DP)	Mínimo / Máximo	Valor de p^\ddagger
Pré-teste (N=42)	14,97 (\pm 3,66)	11 / 25	0,005
Pós-teste 2 (N=41)	13,92 (\pm 2,68)	11 / 21	

‡ Teste t de Student para amostras pareadas.

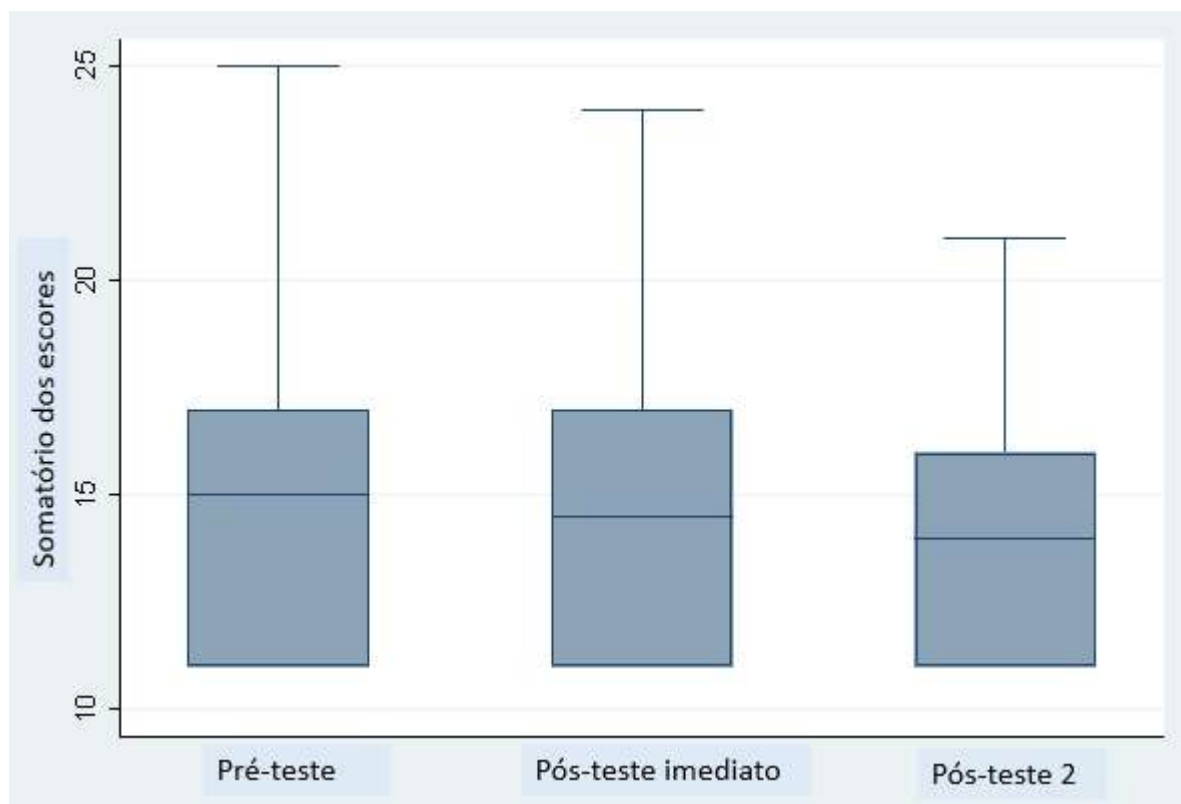
Tabela 15 - Comparação dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero entre o pós-teste imediato e o pós-teste 2. Recife/PE, Brasil, 2023

Período	Média (\pm DP)	Mínimo / Máximo	Valor de p [‡]
Pós-teste imediato (N=42)	14,35 (\pm 3,25)	11 / 24	0,276
Pós-teste 2 (N=41)	13,92 (\pm 2,68)	11 / 21	

[‡] Teste t de Student para amostras pareadas.

A Figura 28 apresenta, graficamente, o resultado da mediana dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero nos três momentos, demonstrando a diminuição da mediana no pós-teste imediato, em comparação à mediana do pré-teste, e que a mediana de preconceito diminuiu mais ainda após 15 dias (pós-teste 2). A maior variação de respostas está presente no pré-teste, sendo respectivamente seguida pelo pós-teste imediato e pelo pós-teste 2, ou seja, as respostas ficaram mais homogêneas com o passar do tempo.

Figura 28 - *Boxplot* representativo dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero obtidos no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste 2. Recife/PE, 2023



Fonte: a autora, 2023.

Conforme disposto na Tabela 16, no pré-teste, as médias de escores de preconceito relativo à diversidade de gênero diferiram, com significância estatística, a depender de se os respondentes possuíam ou não amigos travestis ou transexuais, e dos resultados da escala de distanciamento social. As demais variáveis não mostraram significância estatística.

Tabela 16 - Distribuição dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pré-teste, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	Média (\pm DP)	Valor de p
Gênero		0,195 [†]
Feminino	15,71 (\pm 0,68)	
Masculino	14,23 (\pm 0,89)	
Estado civil		0,446 [‡]
Solteiro(a)	14,36 (\pm 3,54)	
Casado(a)	14,94 (\pm 3,20)	
Divorciado(a)	17,25 (\pm 6,13)	
Viúvo(a)	18,0 (0)	
Faixa etária		0,542 [‡]
26 a 30 anos	15,0 (0)	
31 a 40 anos	14,72 (\pm 3,34)	
41 a 50 anos	13,76 (\pm 2,94)	
51 a 60 anos	16,30 (\pm 4,83)	
61 a 66 anos	15,33 (\pm 2,30)	
Religião		0,087 [‡]
Católica	14,63 (\pm 3,65)	
Evangélica	20,5 (\pm 2,12)	
Não possui	15,0 (\pm 3,0)	
Orientação sexual		-
Heterossexual	15,07 (\pm 3,65)	
Não heterossexual	11,0 (0)	
Possui amigos(as) travestis ou transexuais		0,001 [†]
Sim	11,14 (\pm 0,37)	
Não	15,74 (\pm 0,59)	
Maior titulação		0,843 [‡]
Especialização	15,31 (\pm 4,08)	
Mestrado	14,16 (\pm 3,35)	
Doutorado	15,0 (\pm 2,54)	
Não possui	15,5 (\pm 4,23)	
Escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis		<0,001 [‡]
Aceitaria como membro da família	13,51 (\pm 2,61)	
Aceitaria como amigo (a)	17,5 (\pm 2,12)	
Aceitaria como colega de trabalho	20,4 (\pm 4,15)	
Aceitaria como vizinho(a)	18,25 (\pm 0,95)	

[†] Teste t de Student. [‡] ANOVA a um fator.

Conforme disposto na Tabela 17, no pós-teste imediato, as médias de escores do desfecho diferiram, com significância estatística, a depender de se os respondentes possuíam ou não amigos travestis ou transexuais e dos resultados da escala de distanciamento social. As demais variáveis não mostraram significância estatística.

Tabela 17 - Distribuição dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pós-teste imediato, N=42. Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	Média (\pm DP)	Valor de p
Gênero		0,325 [†]
Feminino	14,85 (\pm 0,62)	
Masculino	13,85 (\pm 0,78)	
Estado civil		0,292 [‡]
Solteiro(a)	13,63 (\pm 3,28)	
Casado(a)	14,44 (\pm 2,47)	
Divorciado(a)	16,75 (\pm 5,61)	
Viúvo(a)	17,0 (0)	
Faixa etária		0,629 [‡]
26 a 30 anos	15,0 (0)	
31 a 40 anos	13,90 (\pm 3,17)	
41 a 50 anos	13,46 (\pm 2,75)	
51 a 60 anos	15,23 (\pm 4,12)	
61 a 66 anos	15,66 (\pm 2,08)	
Religião		0,178 [‡]
Católica	14,09 (\pm 3,14)	
Evangélica	18,5 (\pm 0,70)	
Não possui	14,42 (\pm 3,64)	
Orientação sexual		-
Heterossexual	14,43 (\pm 3,24)	
Não heterossexual	11,0 (0)	
Possui amigos(as) travestis ou transexuais		0,001 [†]
Sim	11,0 (0)	
Não	15,02 (\pm 3,15)	
Maior titulação		0,890 [‡]
Especialização	14,68 (\pm 3,54)	
Mestrado	14,0 (\pm 3,30)	
Doutorado	13,6 (\pm 2,70)	
Não possui	14,66 (\pm 3,20)	
Escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis		0,001 [‡]
Aceitaria como membro da família	13,29 (\pm 2,63)	
Aceitaria como amigo(a)	16,5 (\pm 2,12)	
Aceitaria como colega de trabalho	18,4 (\pm 3,50)	
Aceitaria como vizinho(a)	16,5 (\pm 3,0)	

[†] Teste t de Student. [‡] ANOVA a um fator.

Conforme disposto na Tabela 18, no pós-teste 2 as médias de escores do desfecho diferiram, com significância estatística, a depender apenas dos resultados da escala de distanciamento social. As demais variáveis não mostraram significância estatística.

Tabela 18 - Distribuição dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero por variáveis do estudo no pós-teste 2, N=41. Recife/PE, Brasil, 2023

Variáveis	Média (\pm DP)	Valor de p
Gênero		0,604 [†]
Feminino	14,14 (\pm 0,55)	
Masculino	13,70 (\pm 0,64)	
Estado civil		0,308 [‡]
Solteiro(a)	13,5 (\pm 2,72)	
Casado(a)	13,77 (\pm 2,23)	
Divorciado(a)	15,75 (\pm 4,11)	
Viúvo(a)	17,0 (0)	
Faixa etária		0,950 [‡]
26 a 30 anos	13,0 (\pm 2,82)	
31 a 40 anos	13,63 (\pm 2,94)	
41 a 50 anos	13,84 (\pm 2,33)	
51 a 60 anos	14,38 (3,17)	
61 a 66 anos	14,0 (\pm 1,41)	
Religião		0,219 [‡]
Católica	13,65 (\pm 2,67)	
Evangélica	17,0 (0)	
Não possui	14,28 (\pm 2,75)	
Orientação sexual		-
Heterossexual	14,0 (\pm 2,67)	
Não heterossexual	11,0 (0)	
Possui amigos(as) travestis ou transexuais		0,193 [†]
Sim	12,71 (0,80)	
Não	14,17 (\pm 0,47)	
Maior titulação		0,890 [‡]
Especialização	13,61 (\pm 2,91)	
Mestrado	13,91 (\pm 2,71)	
Doutorado	13,6 (\pm 2,60)	
Não possui	15,16 (\pm 2,22)	
Escala de distanciamento social com pessoas trans e travestis		0,009 [‡]
Aceitaria como membro da família	13,03 (\pm 2,28)	
Aceitaria como amigo(a)	16,0 (\pm 1,41)	
Aceitaria como colega de trabalho	17,0 (\pm 2,54)	
Aceitaria como vizinho(a)	17,0 (\pm 2,54)	

[†] Teste t de Student. [‡] ANOVA a um fator.

De acordo com a Tabela 19, percebe-se que a maior média do escore de preconceito no pré-teste se refere ao item “Eu iria a um bar frequentado por travestis”, com 2,90 ($\pm 1,63$), seguido dos itens “Eu não consigo entender porque uma mulher se comportaria feito homem” com 1,47 ($\pm 0,83$), e “Os homens que se comportam feito mulheres deveriam se envergonhar” com 1,45 ($\pm 0,83$), respectivamente. Contudo, as médias desses itens diminuíram no pós-teste imediato e posteriormente, no pós-teste 2. Todos os itens apresentaram redução nas médias, quando comparados o pré-teste e o pós-teste 2, exceto os itens “Os homens afeminados não me deixam à vontade” e “As mulheres masculinas não me deixam à vontade”, que apresentaram aumento da média.

Tabela 19 - Distribuição dos escores de preconceito relativo à diversidade de gênero por itens da escala, entre os períodos do estudo. Recife/PE, Brasil, 2023

Item	Período					
	Pré-teste		Pós-teste imediato		Pós-teste 2	
	Média	$\pm DP$	Média	$\pm DP$	Média	$\pm DP$
Travestis me dão nojo.	1,07	0,26	1,04	0,21	1,04	0,21
Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.	1,45	0,83	1,26	0,70	1,17	0,54
Os homens que depilam suas pernas são estranhos.	1,07	0,26	1,07	0,26	1,04	0,21
Eu não consigo entender por que uma mulher se comportaria feito um homem.	1,47	0,83	1,42	0,83	1,24	0,58
As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.	1,07	0,46	1,0	0	1,0	0
As mulheres que se veem como homens são anormais.	1,04	0,21	1,16	0,65	1,12	0,39
Operações de mudança de sexo são moralmente erradas.	1,19	0,55	1,19	0,55	1,02	0,15
As meninas masculinas deveriam receber tratamento.	1,07	0,34	1,04	0,30	1,04	0,31
Os homens afeminados não me deixam à vontade.	1,28	0,80	1,30	0,89	1,31	0,81
Eu iria a um bar frequentado por travestis.	2,90	1,63	2,42	1,65	2,34	1,54
As mulheres masculinas não me deixam à vontade.	1,30	0,71	1,38	0,90	1,56	1,14

Fonte: a autora, 2023.

8 DISCUSSÃO

Este capítulo envolve a apresentação da discussão por etapas de desenvolvimento da tese: Etapa 1 – Estudo qualitativo; Etapa 2 – Estudo Metodológico, onde discutem-se os resultados do desenvolvimento da cartilha educacional, validação de conteúdo com juízes especialistas, e avaliação semântica separadamente; e Etapa 3 – estudo quase experimental.

8.1 Etapa 1 – Estudo qualitativo

O conhecimento sobre identidade de gênero e transexualidade apresenta-se de maneira distorcida, conforme evidenciado nas falas dos professores participantes desta etapa do estudo. Percebe-se a concepção de que a identidade de gênero é uma opção/escolha, e que a pessoa só tem condições de “escolher” sua identidade com a maturidade/avanço de idade. Os professores também associam o conceito de transexualidade a questões político-ideológicas e à sexualidade.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de o professor conhecer as definições corretas no que tange à identidade de gênero e à transexualidade, pois a escola é um espaço plural, onde professores, saberes, práticas e alunos a constituem, com suas diferenças e desejos, tornando-a um local de ensino, aprendizagem, socialização e subjetivação (GUIMARÃES, 2017). O espaço escolar é lugar de formação de sujeitos, por meio das relações sociais que envolvem diferentes discursos, interações e representações em que identidades são construídas. Entretanto, as normas e símbolos presentes nas práticas pedagógicas servem também para homogeneizar e, assim, podem transformar as diferenças em desigualdades. Os múltiplos discursos sobre sexualidade e identidade de gênero presentes no ambiente escolar regulam e padronizam o entendimento que temos sobre estas (RIBEIRO; COSTA, 2022).

A identidade de gênero pode ser compreendida como o modo singular com que cada pessoa define a si mesma como alguém pertencente ao gênero masculino, feminino, ou outro. É um sentimento, fundado em uma convicção interna de ser homem, mulher, ou qualquer outra definição (SANTOS, *et al.*, 2019). A construção da identidade de gênero se inicia nos primeiros anos de vida e ela pode ou não estar alinhada ao sexo biológico. Em torno dos dois anos de idade, as crianças tornam-se conscientes das diferenças físicas entre meninos e meninas, e, aos quatro anos, a maioria das crianças tem um senso estável de sua identidade de gênero (MONTEIRO, *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2021). Assim, a identidade de gênero não está condicionada à escolha da

pessoa, trata-se da percepção que ela tem de si própria, como ela se reconhece e quer ser reconhecida.

As pessoas possuem identidades plurais, e essas não são necessariamente permanentes, podendo ser contraditórias. As identidades de gênero são construídas socialmente e historicamente, e é por meio dessa construção que se identificam com um determinado gênero (LOURO, 1997). Portanto, não há uma identidade atrelada à genitália, ou seja, não podemos definir uma identidade a partir da caracterização física de uma genitália. Gênero se refere à identidade, é a forma como uma pessoa se identifica ou se autodetermina, ou seja, está relacionado ao papel que cada pessoa tem na sociedade e como essa pessoa se reconhece (BUTLER, 2003). Assim, a identidade é um fenômeno social e não biológico.

Nesta perspectiva de separação de gênero e de sexo, podemos nos identificar com o sexo que nos é atribuído ao nascer ou não, e é a partir disso que se faz a distinção entre uma pessoa cis e uma pessoa trans (RIBEIRO; COSTA, 2022). A transexualidade não é uma doença mental, doença debilitante ou contagiosa, perversão sexual, nem é uma escolha ou um capricho, é uma questão de identidade e não tem relação alguma com orientação sexual (JESUS, 2012). A transexualidade refere-se às pessoas que possuem identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento, e elas podem ou não desejar terapias hormonais ou cirurgias de afirmação de gênero (Manual de comunicação LGBTI+, 2021).

Estudo realizado com professores do Ensino Fundamental II do Distrito Federal evidenciou que a maioria dos professores apresentava dificuldade em refletir sobre questões de gênero, que este parecia ser um conceito ainda distante de suas realidades, e que continuava restrito ao meio acadêmico (MADUREIRA; BRANCO, 2015). Outro estudo, com professores de educação física atuantes na educação básica de Iguatú/CE, Brasil, mostrou que a maior parte não compreendia o significado de gênero no contexto contemporâneo, e que os da rede privada apresentavam menos entendimento, em comparação aos da rede pública de ensino (SILVA, *et al.*, 2021). Para alguns professores do ensino fundamental de João Pessoa/PB, Brasil, a transgeneridade não existe na infância, uma vez que a criança ainda está em processo de desenvolvimento (SILVA, *et al.*, 2021).

A percepção deficiente por parte dos professores quanto às questões que permeiam o conceito de gênero, identidade e transexualidade não é atual, e continua constituindo desafio para o avanço na garantia dos direitos humanos básicos de pessoas trans no contexto escolar, uma vez

que o devido esclarecimento sobre o assunto impacta na forma como ele é vivenciado por alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Outro achado relevante nas falas dos professores foi sobre suas experiências anteriores com estudantes trans, que demonstraram dificuldades na utilização do nome social no ambiente escolar. Uma das dificuldades identificadas deve-se ao fato de o próprio professor não se sentir bem ao utilizar um nome que para ele não é compatível com a aparência física do(a) estudante, ou seja, os preconceitos relativos às identidades e expressões de gênero ainda imperam, mesmo diante da existência de leis que garantem aos estudantes transgêneros o direito de serem chamados pelo nome que lhes faz sentirem-se bem e representados.

Segundo Madureira (2007), os preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos. Portanto, um elemento estruturante das diversas formas de preconceito corresponde ao seu enraizamento afetivo.

De forma mais precisa, sentimentos desconfortáveis como medo, ansiedade, insegurança e, em casos extremos, ódio, emergem quando determinadas fronteiras simbólicas são transgredidas. Nos padrões sociais da cisnormatividade, há a expectativa de que todos sejam cisgênero e, como tal expectativa é inviável, há o desejo, então, de que pelo menos aqueles que não correspondam à masculinidade e à feminilidade hegemônicas fiquem o mais longe possível dos olhos (MADUREIRA; BRANCO, 2015). Isso explica a dificuldade de alguns professores de se sentirem bem ao utilizar o nome social de um estudante transgênero.

O nome social é aquele pelo qual as pessoas travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificadas por sua comunidade e em meio comunitário. É o nome usualmente empregado nas relações diárias da pessoa trans, uma vez que a vida diária não exige os rigores da exibição de documentos oficiais para interagir com outras pessoas (CERQUEIRA, 2015; IBTE, 2020).

A cisgeneridade, compreendida como a identidade de gênero em sintonia com o sexo biológico, é vista como regra social do legado da padronização do pensamento de que homens devem vestir-se e comportar-se com padrões definidos para eles, e as mulheres também (NORO; CRESPI; NÓBILE, 2019). De acordo com o Parecer CP/CNE nº 14/2017, as estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento, preconceito,

além de outras formas de discriminação, podem ser minimizadas pela adoção do nome social e pelo respeito à identidade de gênero.

O parecer supracitado normatiza o uso do nome social na educação básica, também para os menores de 18 anos, com a mediação dos pais, o que inclui as etapas e modalidades de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Já a Resolução CNE/CP nº 1/2018 define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Para adoção do nome social, os maiores de 18 anos podem requerer seu uso sem mediação; os menores de 18 e maiores de 16 podem requerer o uso do nome social, mas devem ser assistidos pelos pais; e os menores de 16 anos podem requerer o uso do nome social, desde que representados pelos pais, mediante avaliação multiprofissional, que envolve profissionais da área pedagógica, social e psicológica (BRASIL, 2017).

Esses documentos revelam a necessidade de fundamentar conceitualmente o quadro profissional das escolas para a garantia do direito adquirido pelos estudantes trans (NORO; CRESPI; NÓBILE, 2019), o que é ratificado nas falas dos professores participantes do estudo, como a necessidade de ações de caráter educativo junto aos profissionais escolares, a fim de garantir não só a utilização do nome social, mas também de educar e sensibilizar para o respeito e acolhimento de estudantes transgênero.

Percebe-se ainda, pelas falas dos professores, que nem todas as pessoas inseridas no contexto escolar, dentre elas, alunos e professores, respeitam o uso do nome social e agem de forma transfóbica ao insistir na utilização do nome de registro. Esse achado é corroborado por pesquisa feita com professores da educação básica de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que relataram que houve professores que se negaram a chamar uma aluna trans pelo nome social quando esta fez a solicitação informalmente (RIBEIRO; COSTA, 2022).

Outra variável identificada no estudo e que também influencia negativamente para o uso do nome social na escola são os sistemas de gestão acadêmica e administrativa, que muitas vezes não são inclusivos por não oferecerem opções para o preenchimento adequado quanto às demandas dos estudantes. Chama-se a atenção, ainda, para o fato de alguns professores só utilizarem o nome social se este constar nos registros estudantis, o que perante a lei só acontece quando o estudante trans possui mais de 18 anos ou quando há autorização expressa dos pais ou responsável pela criança/adolescente.

O art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1/2018 diz que os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileira devem elaborar e implementar propostas curriculares e projetos pedagógicos que assegurem diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação quanto à orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares. Diante disso, todas as escolas devem ajustar seus instrumentos de registro acadêmico para incluir o nome social, que deve ser solicitado pelo estudante no ato da matrícula, ou a qualquer momento, e, diante do não cumprimento, o Ministério Público deve ser acionado a fim de garantir o implemento da lei.

Enfatiza-se que, muitas vezes, os estudantes transgênero menores de 18 anos não têm apoio da família, que por sua vez nega a identidade de gênero do menor, obrigando-o a adotar a cisgeneridade como normal social. Diante disso, se configura um cenário de violência psicológica e moral que contribui com o processo de discriminação e preconceito. Assim, na visão desta autora, é necessária a revisão dos atos normativos sobre o assunto para garantir que crianças e adolescentes transgênero possam ter suas identidades respeitadas quando os pais ou responsáveis legais lhe negarem esse direito.

A respeito disso, as primeiras experiências de exclusão ocorrem na família, a partir do momento em que as crianças transgênero começam a manifestar a diferença, incrementada pelo desejo de se transformar. É comum que as famílias não consigam expressar aceitação, acolhimento e estabelecer uma relação de convívio harmoniosa, a nascer daí uma história de vida repleta de rupturas relacionais, principalmente, com os familiares (BENEDETTI, 2005).

Para Nicodemos; Juliano (2021), as crianças que vivenciam a transgeneridade reconhecem a sua “diferença”, porém, ante a dominância social de práticas e discursos que negam a possibilidade de invariância na relação entre sexo biológico e gênero. Essas crianças são patologizadas, invisibilizadas, e vivenciam o estranhamento de si como um obstáculo a ser enfrentado solitariamente, de maneira silenciada, e podendo ser somente retomado a partir de um doloroso processo de autoaceitação ao longo de anos ou décadas de amadurecimento psicoafetivo e intelectual.

Ainda sobre as experiências dos professores com estudantes trans, identificou-se a ocorrência frequente de situações de *bullying* transfóbico. Uma das falas aponta para brincadeiras constantes onde as vítimas geralmente naturalizam a situação, contribuindo para a perpetuação do ciclo de violência. A percepção do professor, neste caso, foi de que o estudante trans vítima de

bullying é que deve tomar a iniciativa de não aceitar as ofensas que lhe são feitas. Essa percepção contribui com a perpetuação do *bullying*, tendo em vista que crianças e adolescentes não têm maturidade suficiente para resolver seus conflitos, portanto, necessitam da mediação de um adulto. Observa-se também, em uma das falas, que muitas “brincadeiras” direcionadas a estudantes trans geralmente são de cunho sexual.

Segundo a UNESCO (2019), estudantes trans são cinco vezes mais propícios a sofrer *bullying* do que os estudantes cis, o que configura um cenário de violência transfóbica na escola que pode ser praticada e vivenciada por estudantes, professores e outros funcionários da escola. O *bullying* transfóbico atinge estudantes cuja expressão de gênero não se encaixa nas normas e nas expectativas sociais, a exemplo dos meninos que são percebidos como “femininos” ou das meninas que são percebidas como “masculinas”. Ele se caracteriza como um padrão de comportamento, não como incidentes isolados, e com frequência se agrava caso não seja controlado. Ele pode ser definido como o comportamento intencional e agressivo recorrente contra estudante trans, onde há um desequilíbrio real ou percebido de poder, e, geralmente, as vítimas se sentem vulneráveis e impotentes para se defenderem (MIRANDA, 2021).

Para Nunes (2021), é urgente e necessário um olhar mais atento sobre o impacto que o *bullying* transfóbico gera no bem-estar físico, mental, emocional e psicológico das crianças e adolescentes trans. Segundo dados do relatório feito pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE, 2019), estudo em âmbito nacional com 250 estudantes transgênero revelou que 50% abandonaram os estudos em algum momento da vida, e, entre os motivos para o abandono escolar, destaca-se primeiramente a transfobia, seguida pela depressão, posteriormente a situação financeira, depois vem o fato de não conseguir conciliar com o trabalho, e em quinto lugar vem a exclusão familiar.

Outra pesquisa, sobre as vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro, realizada com 120 famílias de crianças e adolescentes trans, mostrou que 93 dessas afirmaram que sua criança/adolescente já havia sido vítima de algum tipo de *bullying*, sendo a principal forma praticada a agressão emocional, entendida como aquela que não é diretamente uma agressão física ou verbal, mas sim o descaso com a presença, ausência de interação e de convites para ocasiões sociais, olhares, cochichos pelas costas, seguidos de agressões verbais, físico-verbais e *ciberbullying*. No que diz respeito aos agentes que praticam/praticaram *bullying*, os mais apontados pelas famílias foram alunos da mesma série e

turma, família de outro aluno e os professores. Ao considerar apenas os adultos identificados como agentes de *bullying*, é possível observar que 65% da amostra correspondem a profissionais das instituições educacionais e 35%, a familiares de outros estudantes. Analisando de forma mais detalhada ainda, é possível identificar que os principais agentes de *bullying* dentro das escolas são os professores, em maioria, seguidos pela direção, coordenação e psicólogos (NUNES, 2021).

Os estudantes vítimas de *bullying* são pessoas que estão sendo prejudicadas ou sofrendo devido ao comportamento de outros, e que não dispõem de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou fazer cessar o ato danoso. Geralmente são pouco sociáveis, inseguros e desesperançados quanto à possibilidade de se adequarem ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por intervenções críticas de adultos sobre a sua vida e as iniciativas para procurar ajuda são muito remotas. Esses estudantes geralmente têm poucos amigos, são passivos, quietos, sentem-se infelizes, sofrem com o medo, a depressão e a ansiedade. Sua autoestima pode estar tão comprometida, que alguns deles podem acreditar serem merecedores dos maus-tratos sofridos, e podem tentar evitar a escola e o convívio social para prevenirem-se contra novas agressões (LOPES NETO, 2007).

Uma das falas dos professores corrobora com a realidade de exclusão vivenciada pelos estudantes trans na escola, que leva à falta de pertencimento escolar, com o conseqüente abandono dos estudos. Por conseguinte, a baixa escolarização muitas vezes determina o envolvimento com drogas e prostituição. Percebe-se ainda nas falas que, devido ao cenário de preconceito e exclusão escolar, muitas pessoas trans buscam matricular-se nas escolas juntamente com outras pessoas trans, como forma de proteção e apoio mútuo.

A promoção da exclusão de transgêneros e, conseqüentemente, sua evasão do contexto escolar vêm se tornando mais frequentes, na medida em que essas pessoas sofrem insultos e agressões por parte de outros alunos e até de professores, que trazem consigo a justificativa de que isso ocorre por apresentarem aparência e comportamento não adequado ao gênero atribuído no nascimento (BRASIL, 2021). De acordo com Jesus (2012), questões como estas vêm se tornando uma problemática para a vida de quem é considerado socialmente diferente, uma vez que são expostos a fatores que podem levar, inclusive, ao adoecimento mental, além de serem impedidos de usufruir dos seus direitos como cidadãos.

O *bullying* transfóbico é uma violência que afeta crianças e jovens trans no sistema educativo. Esta forma de violência é caracterizada por uma expressão de negação, recusa e ódio

contra a diversidade sexual e de gênero que ocorre em instituições encarregadas de proporcionar uma educação de qualidade, com valores de liberdade, respeito e diversidade. Essa problemática é identificada, também, como uma ameaça à vida daqueles que sofrem violência transfóbica, colocando em risco o bem-estar e a saúde de crianças e adolescentes transgênero (GALLARDO-NIETO *et al.*, 2021).

Esse cenário também ocorre em outros países, e pode ser visualizado nos dados do relatório do inquérito de 2019 sobre a população LGBTI na União Europeia, Macedônia do Norte e Sérvia, realizado pela Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Esse é o maior inquérito do mundo sobre as experiências de vida de lésbicas, *gays*, bissexuais, trans e intersexuais, onde, dos 140.000 participantes, 19.445 eram pessoas trans. Essa pesquisa verificou que 51% dos entrevistados trans foram ridicularizados, provocados, insultados e/ou ameaçados devido à sua identidade ou expressão de gênero, durante os seus tempos de escola (TGEU, 2020).

Segundo Brasil (2021), a escola é responsável pela formação da criança e do adolescente por ser um espaço de aprendizagem e de socialização dos grupos humanos. Nesta perspectiva, a escola necessita ser um lugar seguro, que assuma a função de repensar os valores sociais impostos, reveja e discuta critérios excludentes, para tornar-se um espaço de produção de novos conhecimentos, levando seus agentes a refletir sobre as consequências da prática do que Bento (2011) chama de “heteroterrorismo”, quando as práticas e os enunciados incentivam ou inibem comportamentos a cada insulto ou piada transfóbica.

Outro achado importante sobre as experiências dos professores desta pesquisa com estudantes trans retrata o despreparo docente para lidar com assuntos que envolvam esses alunos. As falas mostram o reconhecimento por parte do professor da necessidade de capacitação sobre o assunto, formação deficiente dos cursos de licenciatura e dificuldade social para lidar com a diversidade de forma geral, o que inclui a diversidade sexual e de gênero. Ressalta-se ainda que alguns professores acreditavam que não cabia a eles lidar com as questões que envolvam estudantes trans, e sim a outros profissionais da escola, tais como psicólogo, assistente social, coordenador pedagógico ou mesmo ao gestor escolar. Tais achados vão contra o que se espera do professor no cumprimento do seu exercício docente. Enquanto eles se omitirem do papel de mediadores de conflitos escolares também quanto às diferentes identidades, o que inclui o diálogo e a escuta, dificilmente a escola cumprirá seu papel na redução das desigualdades sociais ainda presentes na Educação Básica brasileira.

Segundo Acioli (2014), as pessoas com formação no campo da educação se sentem despreparadas para lidar com a diversidade e a pluralidade no cotidiano, num contexto em que as escolas ainda possuem certa resistência em incorporar debates acerca da sexualidade e da identidade de gênero em seu espaço educacional.

A Base Nacional Curricular Comum traz a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos alunos e isso exige do professor a prática da mediação de conflitos na escola. Essa é uma ótima ferramenta para ajudar na pacificação e democratização escolar, bem como para fortalecer os estudantes para que desenvolvam tais competências (BRASIL, 2018).

Observa-se que, apesar do avanço na elaboração de leis e políticas educacionais, tais como o uso do nome social e possibilidade de discussão dos temas relacionados à identidade de gênero nos currículos escolares, o não cumprimento desses direitos e a omissão dessas questões no ambiente escolar repercutem diretamente na dificuldade das pessoas trans de se manterem na educação formal (RIBEIRO; COSTA, 2022).

Assim, é necessário ir além da elaboração de políticas públicas, e intervir na formação para a educação e sensibilização profissional, que parece um caminho fundamental para garantir o direito à educação, que é um direito humano básico. De acordo com Fiorillo (2020), para que a pessoa humana possa ter dignidade (CF/88, art. 1º, III), necessita que lhe sejam assegurados os direitos sociais previstos no art. 6º da Carta Magna (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados) como piso mínimo normativo, ou seja, como direitos básicos.

Embora o despreparo docente para lidar com questões que envolvam estudantes transgênero tenha sido identificado nesta tese, quando questionados sobre o que fariam caso presenciassem um estudante trans sofrendo *bullying*, algumas atitudes relatadas são satisfatórias, e outras ratificam a necessidade de capacitação para lidar em contextos de violência transfóbica. As atitudes referidas pelos professores foram: reprimir verbalmente o estudante agressor no momento do *bullying*, realizar mediação por meio do diálogo com os estudantes envolvidos (vítima e agressor); encaminhar o caso para outros profissionais da escola, tais como psicólogo, assistente social, inspetor ou coordenador pedagógico; e chamar a polícia ou denunciar aos órgãos competentes, dependendo da situação (agressão física, por exemplo).

As falas apontam ainda para a necessidade de dialogar também com os pais, e trazer informações sobre o assunto para serem repassadas no momento do *bullying* em sala de aula, tais como o respeito às diferenças e as consequências para a vítima. Percebe-se, em trecho de um dos discursos, que, se o *bullying* fosse cometido por um funcionário, a professora não saberia como proceder, e que provavelmente seria omissa diante da situação. Outro discurso chama a atenção pelo fato de o professor justificar que não dispunha de tempo suficiente em sala de aula para aprofundar o assunto, diante de uma situação de *bullying* transfóbico.

Muitas vezes a família e a escola tendem a naturalizar as situações de *bullying* como brincadeiras típicas da idade. É necessário atentar para a gravidade do problema e entender que as agressões, principalmente as verbais, podem trazer consequências irreversíveis para quem sofre e para quem comete (FANTE, 2012). No caso do *bullying* transfóbico, temos um cenário ainda mais preocupante, que envolve um preconceito generalizado determinado pela norma cisgênera que impera na sociedade, e que estimula o ódio contra as pessoas transgênero.

Contudo, a escola é um ambiente que propicia experiências de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que influenciam a formação do indivíduo. Ela é um ambiente de socialização para crianças e adolescentes, e portanto, deve ser um espaço seguro, amoroso e estável para favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando a pluralidade existente (FERNANDES *et al.*, 2017). Segundo Oliveira (2018), as vítimas de *bullying* algumas vezes não falam da violência que estão sofrendo por medo de represália e por vergonha, e até mesmo por não confiarem que as pessoas possam ajudar. Por isso, é fundamental que a escola não minimize as atitudes de violência no ambiente escolar, tratando com muita atenção cada caso, na garantia da saúde e proteção dos estudantes trans.

Nesse sentido, o professor deve assumir um papel relevante na prevenção e na identificação de atos que possam ser mostrados dentro de sala de aula e que possam ser levados ao *bullying* transfóbico. O professor, dentro de sua formação, deve estar apto e preparado para lidar com os problemas que o *bullying* possa trazer, pois a escola é um ambiente de sociabilização e integração, onde se espera o desenvolvimento do aprendizado, valores, disciplina e sociabilização, e, na sala de aula, essa função é desempenhada pelo professor, corroborando, assim, com o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de valores e competências.

A esse respeito, Oliveira (2018) refere que, na maioria das escolas, é possível observar que[,] além do desconhecimento, também há indiferença em relação aos casos existentes, o que

dificulta muito a compreensão e prevenção do problema. Além disso, muitas vezes, os professores não dão a devida atenção aos alunos por estarem sobrecarregados, com salas superlotadas, conteúdos para cumprir, livro e documentos burocráticos para preencher, entre outros, ou porque o professor não tem muito conhecimento sobre o assunto.

As instituições educacionais têm um papel fundamental na prevenção do *bullying* e na promoção do respeito à diversidade como um valor social, pois são os locais onde crianças e adolescentes passam a maior parte do dia, aprendendo o que é ou não adequado e permitido na sociedade. Embora todos os estudantes tenham o mesmo direito a uma educação de qualidade num ambiente escolar seguro, a verdade é que as instituições educacionais podem ser lugares desafiantes para crianças e adolescentes trans, que muitas vezes se sentem sem apoio e inseguros (DOMINGUEZ-MARTINEZ & ROBLES, 2019).

Nesse sentido, quanto às possibilidades de ações para prevenção do *bullying* transfóbico, os professores foram consensuais ao falarem da importância de desenvolver atividades educativas, por meio de rodas de conversa, palestras, debates, dentre outros, com o objetivo de promover a conscientização sobre o assunto. Falou-se ainda da necessidade de se trabalhar a diversidade, a inteligência relacional, tratar todos os estudantes da mesma maneira, independentemente de sua identidade de gênero, para que os estudantes cisgênero se inspirem na atitude do professor. Apesar dos relatos do que se pode fazer para prevenção do *bullying* transfóbico, é importante o apoio institucional para o desenvolvimento de tais ações. Contudo, a prática ainda parece distante dos discursos apresentados.

Um dos relatos cita a necessidade de inserir na pauta do planejamento pedagógico da escola programação que inclua o debate sobre o assunto. Os professores reconheceram a importância de mostrar aos estudantes cis a realidade vivenciada por estudantes trans, a fim de promover reflexões e estimular a empatia. Trabalhar o assunto, tanto da transexualidade, como do *bullying*, com tema transversal nas disciplinas por meio da leitura de texto, discussão de dados estatísticos, entre outros, também foi identificado com uma possibilidade para prevenção do problema.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem que os temas transversais compreendem seis áreas: ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho, e Consumo (BRASIL, 1998). Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a

sociedade contemporânea. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, preocupando-se também em interferir na realidade para transformá-la (SOARES; MONTEIRO, 2019). Assim, abordar questões sobre identidade de gênero, *bullying*, direitos humanos básicos, saúde das pessoas trans, dentre outros assuntos, deve acontecer frequentemente, conforme o contexto vivenciado em cada realidade escolar, contudo, exige do professor sensibilidade e a busca de informação para sua autoeducação e de seus educandos.

Um professor fala da necessidade de ter material informativo para a educação sobre o assunto, o que não justifica a ausência de ações para prevenção do *bullying* transfóbico, pois o avanço tecnológico e o acesso à Internet permitem a busca de informações relevantes para aumentar o conhecimento sobre o assunto. Outro professor falou da importância de ações de educação em saúde pelos profissionais de saúde, a fim de conscientizar sobre o *bullying* transfóbico e suas consequências tanto para a vítima, como para quem comete. Evidenciou-se ainda a necessidade de incluir a educação sexual e de gênero na estrutura do ensino como forma de prevenção.

Trabalhar de modo interdisciplinar para prevenção do *bullying* em estudantes trans, identificando suas causas, consequências, além das reações comportamentais no cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos diretamente com tal problemática, realizando o enfrentamento e a superação de comportamentos agressivos que afetam a autoestima, saúde emocional e psicológica do educando, deve ser prioridade para os profissionais da educação e da área da saúde. Nesse sentido, o Programa de Saúde na Escola (PSE) foi criado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação, na perspectiva de cuidados da saúde dos estudantes da rede pública de ensino através de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (BRASIL, 2009). O PSE é uma estratégia de integração da saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação das políticas públicas brasileiras para promoção da saúde e educação integral (BRASIL, 2007).

Entre os objetivos do PSE, destacam-se: contribuir para a formação integral de educandos e a construção de um sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; promover a saúde e a cultura da paz; articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação básica pública; favorecer a articulação das redes de saúde e educação nas etapas de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de ações (PINTO, 2019). É importante reconhecer o PSE como política pública intersetorial,

contudo, percebe-se, na fala de um dos professores do estudo, uma crítica às ações desenvolvidas nas escolas pelos profissionais da saúde, quando ele coloca que tais ações não devem se restringir à prevenção de cáries.

Assim, se faz necessário o reconhecimento por parte dos profissionais, tanto da educação quanto da saúde, de que o *bullying* transfóbico é um problema grave que acarreta consequências para a vida dos estudantes transgênero, o que inclui depressão, ansiedade, suicídio, abandono escolar, dentre outros, e por isso precisa ser foco de intervenções de educação em saúde. Gomes (2012) afirma que a escola é um ambiente de importantes interações sociais entre professores, alunos, familiares e profissionais de saúde, onde surgem as diversas demandas e necessidades que podem ser problematizadas no âmbito mais amplo. Dessa forma, propõe que trabalhar a saúde na escola requer compreender o espaço escolar como local estratégico para a promoção da saúde e articulação intersetorial, e conferir outra lógica às ações voltadas para a escola, no sentido de possibilitar a construção de conhecimento compartilhado e a formação de atitudes saudáveis para a vida de todos, o que inclui os estudantes transgênero (GOMES, 2012; PINTO, 2019).

Nessa perspectiva, a educação para a paz apresenta-se como eixo norteador para combater a violência na escola, a fim de construir um ambiente favorável, humano e cooperativo, com a criação de relações positivas e duradouras entre todos os envolvidos, alunos, professores, funcionários e comunidade, para o fortalecimento de atitudes éticas e de respeito à diversidade (NOLETO, 2008). A Cultura de Paz vem ganhando forças para embasar a prevenção da violência nas escolas, utilizando projetos e programas que visam a melhorias na qualidade das interações sociais dos estudantes, e cujos elementos são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais/humanos pautados na construção de atitudes cotidianas, pensadas à luz da educação (SALLES FILHO, 2016).

A sensibilização quanto ao *bullying* transfóbico por meio da Cultura de Paz deve ocorrer com novos projetos e estudos que precisam ser apresentados às crianças e a toda comunidade escolar, para que aprofundem seus conhecimentos sobre conceituação e características do fenômeno no ambiente escolar. Vale ressaltar, também, que estas estratégias precisam de comprometimento e engajamento entre a família e a escola, seguindo condutas adequadas, como forma de reduzir a violência de maneira mais efetiva (MONTEIRO; ASINELLE-LUZ, 2019).

No tocante à implementação da Cultura de Paz na escola, alguns professores mencionaram em seus discursos desconhecimento sobre o assunto. Assim, retomando a questão

da necessidade de formação dos professores, esta também se faz necessária para a Cultura de Paz. Contudo, uma professora de artes mencionou incorporar os princípios da Cultura de Paz nas suas aulas por meio da implementação de técnicas de relaxamento e atenção plena. Outro discurso aponta para a necessidade de a Cultura de Paz ser incorporada por toda a comunidade escolar e que ela não deve acontecer de forma pontual. Identificou-se também uma fala que mostra a importância de ensinar para o diálogo, respeito, saber falar e ouvir, o que corrobora com os princípios da Cultura de Paz.

Para Sales Filho (2018), o principal passo para a promoção da Cultura de Paz é a formação de professores, o que envolve conhecimento das áreas de valores humanos, direitos humanos e mediação de conflitos. Segundo esse autor, desenhar políticas públicas é a melhor forma de manter projetos continuados de Cultura da Paz nas escolas. Nesse sentido, os professores têm que entender que muitas vezes a violência cultural do aluno é resultado de violência direta (física, psicológica, sexual, midiática) e violência estrutural (pobreza, miséria). Se o aluno aprende a reproduzir a cultura da violência, ele também pode aprender a da paz.

Contudo, quando a Cultura de Paz não é incorporada por toda a comunidade escolar, o que inclui alunos, professores, funcionários, gestores, coordenadores pedagógicos, família e comunidade, dificilmente a proposta terá êxito, conforme evidenciado nas falas dos professores participantes desta etapa da tese. Identificou-se pouco envolvimento da comunidade escolar na implementação da Cultura de Paz, pela pouca participação das famílias nas atividades propostas, baixa vontade da gestão em tornar a Cultura de Paz política institucional e adesão reduzida por parte dos professores em assumir o compromisso com as atividades.

Outro ponto importante levantado nas falas dos professores foi a descontinuidade das ações de Cultura de Paz, ou seja, algumas escolas já haviam tido momentos de desenvolver algum tipo de atividade, porém elas geralmente eram interrompidas por terem ligação com projetos temporários ou por descontinuidade político-administrativa, o que contraria a lógica da construção de programa *anti-bullying* de caráter permanente.

A este respeito, Lopes Neto (2007) afirma que, na escola, a maioria das crianças e adolescentes assume determinadas atitudes que, em geral, são indicadoras da qualidade das relações estabelecidas com seus familiares e responsáveis, mais ou menos seguras e construtivas dos ensinamentos sobre seus valores e formas de entender a vida em sociedade. No entanto, o número de crianças que assume posturas antissociais, como comportamentos agressivos,

prepotentes e individualistas, é crescente, e parece que alguns fatores, como a pobreza, a competitividade ou a violência, entre outros, favorecem, de certa forma, a desagregação familiar, que pode vir a ser responsável por uma possível incapacidade dos pais para ensinarem a seus filhos a arte, as exigências e as atitudes essenciais para uma convivência sadia, feliz e pacífica.

Para essas crianças e adolescentes, a escola representa uma outra possibilidade, em um espaço de natureza diferente da familiar. Essa pode ser entendida como uma segunda chance para conquistar ou resgatar a identidade individual e coletiva, uma nova oportunidade do aprendizado da partilha respeitosa de espaços e tempos por meio da convivência escolar, sem que nenhum aluno perca a parte a que tem direito, o que deve garantir direitos e oportunidades iguais e, também, o respeito às diferenças de ordem física ou emocional, de credo, etnia, valores, desejos e histórias de vida. Mas, para isso acontecer, é necessário que os educadores reconheçam a necessidade de planejar e implementar ações que propiciem aos alunos as condições e o tempo adequados para que atinjam esses objetivos (LOPES NETO, 2007).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (KRUG *et al.*, 2002), os programas de desenvolvimento social voltados para a redução do comportamento antissocial e agressivo entre crianças e a violência entre adolescentes adotam diversas estratégias, que incluem a melhoria da competência e da capacidade social em relação aos colegas e à promoção, de forma geral, de comportamentos positivos, amigáveis e cooperativos. Esses programas podem ser oferecidos globalmente ou apenas para grupos de alto risco, sendo realizados com maior frequência nos cenários escolares (KRUG *et al.*, 2002; LOPES NETO, 2007).

Os programas que enfatizam as capacidades sociais e a aquisição de competências parecem estar entre as estratégias mais eficazes de prevenção contra a violência juvenil. Eles também parecem ser mais efetivos quando são apresentados às crianças em ambientes de pré-escola e nas escolas de ensino fundamental, do que quando são apresentados a alunos do ensino médio. Um exemplo de programa de desenvolvimento social que utiliza técnicas comportamentais em sala de aula é aquele implantado para evitar o *bullying* (LOPES NETO, 2007).

No Brasil, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate ao *bullying* e determina que é dever dos estabelecimentos de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying* (BRASIL, 2015). E, em 2018, foi criada a Lei 13.663, que altera do art. 12 da LDB (Lei nº 9.394) para incumbir as escolas de promoverem medidas de

conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência por meio da Cultura de Paz (BRASIL, 2018).

A este respeito, também, na BNCC temos as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes na educação básica, o que abarca o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018). Assim, a prevenção do *bullying* transfóbico por meio da Cultura de Paz encontra amparo, mesmo que de forma incipiente, nos atos regulatórios da educação básica brasileira, contudo, ainda avança a passos lentos.

No Brasil, os programas de intervenção *anti-bullying* tiveram início entre 2000 e 2002 e têm como marco o Programa Educar para a Paz, coordenado por FANTE (2005), e o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA (2002/2003). Ambos contam com envolvimento de toda a comunidade escolar, especialmente, dos pais e da comunidade onde a escola está inserida, com o objetivo de inclusão e fortalecimento da autoestima das vítimas, canalização da agressividade do agressor, revertidos em ações proativas, além do mais, toda a escola, pais e comunidade em geral devem estar envolvidos com responsabilidade e compromisso com a causa. Esses programas demonstraram redução do comportamento agressivo e a expressiva melhora nas relações dos alunos e professores, além da melhoria no desempenho escolar (FANTE, 2005; BRANDÃO NETO, 2018).

Na literatura científica é evidenciado que propostas intersetoriais embasadas em ações educativas que priorizem o diálogo e estabelecimento de uma Cultura de Paz, oportunizando às crianças e aos adolescentes o poder da fala e “protagonização”, são importantes instrumentos para o desenvolvimento de programas de prevenção do *bullying*. (RUOTTI *et al.*, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2008; SILVA, 2012; SILVA *et al.*, 2013; MONTEIRO *et al.*, 2015; BRANDÃO NETO, 2018).

Os profissionais de saúde, juntamente com os professores e gestão escolar, dispõem de um cenário privilegiado para estimular comportamentos e estilos de vida mais saudáveis. A escola, como instituição formadora, tem papel estratégico no desenvolvimento de ações e aplicação de programas educacionais capazes de melhorar as condições de saúde, desde que possua um enfoque crítico, participativo, interdisciplinar, transversal e que consistam em

processos lúdicos e interativos (BRITO *et al.*, 2012; SILVA; ASSIS, 2018; BRANDÃO NETO, 2018).

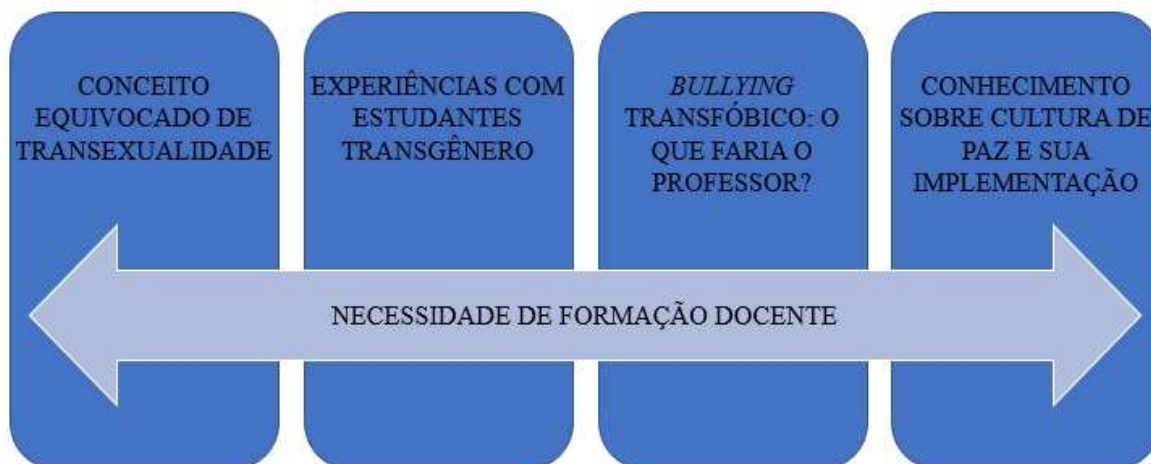
Para garantir a melhoria da qualidade de vida da população, é necessário investir em cada ciclo de vida dos indivíduos e seus grupos, dos escolares aos trabalhadores, de modo a tornar a constituição de conhecimentos que considere a promoção de uma cultura de segurança e de paz de relevante importância (MEDEIROS *et al.*, 2007).

Nesse sentido, outras experiências exitosas de programas de intervenção *anti-bullying* desenvolvidos de forma intersetorial demonstram que a Cultura de Paz pode ser um caminho a ser percorrido para garantir o respeito e a dignidade de pessoas transgênero a partir da prevenção do *bullying* transfóbico no contexto escolar. Em Maceió/Alagoas, foi sancionada a Lei Municipal n.º 5.259, publicada em 27 de dezembro de 2002, onde foi instituído o Programa de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas Públicas Municipais, que tem como uma de suas estratégias a instalação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas (CIPAVES), em cada unidade de ensino (MEDEIROS *et al.*, 2007).

Em Salvador/Bahia, foi criado, em 2002, o Projeto “Ampliando Espaço para a Paz”, em duas escolas do complexo escolar Beco da Cultura no Bairro do Nordeste de Amaralina, localidade de baixa renda e o quinto bairro mais violento da cidade. O projeto tem a arte como eixo estruturante, e foi financiado pelo Ministério da Saúde com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e executado pelo Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, como parceiro do Fórum Comunitário de Combate à Violência, sendo os seus recursos administrados pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão. O projeto encontrou eco no cotidiano escolar com foco na mobilização artístico-social, contribuindo na transformação metodológica e estrutural do ensino, ajudando a escola cumprir o seu papel social, educativo e criativo na comunidade (WEDELL, 2007).

Percebe-se que todas as categorias identificadas nesta etapa da tese e discutidas até aqui perpassam pela necessidade de formação docente conforme esquema representado na Figura 29, o que demonstra que, embora o *bullying* transfóbico seja um fenômeno complexo, seu enfrentamento deve começar pela preparação e sensibilização dos profissionais envolvidos direta e indiretamente, o que inclui o público-alvo deste trabalho, os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Figura 29 - Esquema da relação das categorias do estudo com a necessidade de formação docente. Recife/PE, Brasil, 2023



Fonte: a autora, 2023.

Como o objetivo desta etapa da tese foi direcionar a construção de uma tecnologia educacional, questionou-se aos professores qual tecnologia educacional seria apropriada para eles adquirirem mais informações sobre o *bullying* transfóbico e o que ela deveria ter em termos de conteúdo. A tecnologia mais citada foi a cartilha, sendo mencionada por oito dos 12 professores entrevistados. Quanto ao conteúdo, sobressaiu a necessidade de ela ter linguagem acessível, simples e clara, sem muitos termos técnicos científicos, e com imagens que auxiliem na compreensão do assunto. Evidenciou-se ainda a importância de ter depoimentos ou histórias reais de pessoas transgênero, para que, por meio disso, o público-alvo possa se sensibilizar quanto ao fenômeno do *bullying* transfóbico. Em termos das informações necessárias, citaram-se as definições dos termos ligados à diversidade sexual e de gênero, a legislação quanto aos direitos das pessoas trans na escola e os principais encaminhamentos necessários em caso de *bullying* transfóbico.

Dentre as limitações desta etapa, pode-se citar o fato de ela ter sido realizada em apenas uma escola, pois acredita-se que a inclusão de professores inseridos em realidades diferentes poderia ter trazido outros elementos sobre o fenômeno de estudo.

8.2 Etapa 2 – Estudo metodológico

8.2.1 Desenvolvimento da cartilha educacional

A cartilha educacional desenvolvida nesta tese constitui uma inovação tecnológica, uma vez que não foram encontradas, na literatura científica consultada em revisão integrativa desenvolvida, tecnologias educacionais direcionadas aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental com o objetivo de oferecer informações sobre diversidade sexual e de gênero, com ênfase nas questões da transgeneridade no contexto escolar, bem como sobre o fenômeno do *bullying* transfóbico (RAMALHO, *et al.*, 2022). A cartilha conta com direcionamentos para condução e prevenção de casos de *bullying* transfóbico em estudantes trans, a partir do referencial de Cultura de Paz. As informações sobre a realidade vivenciada por pessoas trans são apresentadas com o objetivo de sensibilizar os professores para o acolhimento e inclusão desse público, para que tenha o direito à educação formal garantido. Assim, o conteúdo da cartilha possui informações que perpassam a necessidade da compreensão dos conceitos relacionados à identidade de gênero, dos direitos e da vivência de estudantes transgênero no contexto escolar, o que inclui o conceito de *bullying* transfóbico, conforme resultados do estudo qualitativo desenvolvido nesta tese.

A inovação deve-se também ao fato de o conteúdo ter sido direcionado a partir de entrevistas individuais realizadas com professores do Ensino Fundamental II, o que constituiu um desenvolvimento participativo, ou seja, houve a contribuição de representantes do público-alvo a quem se destina a cartilha. Essa modalidade de pesquisa metodológica possibilita a negociação de saberes e experiências dos pesquisadores com profissionais e usuários (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2020).

A participação do público-alvo no desenvolvimento de tecnologias pode ocorrer de três formas que caracterizam sua densidade participativa, como baixa intensidade, quando o público participa após o seu desenvolvimento por meio da avaliação semântica ou por avaliação de sua aplicabilidade; média intensidade, quando o público-alvo participa da etapa de pré-produção, ou seja, quando é feito um diagnóstico situacional; e alta intensidade, quando o público-alvo participa diretamente da produção da tecnologia (TEIXEIRA, 2019). Assim, houve desenvolvimento participativo de média intensidade na produção da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico.

Além da inovação, a cartilha desenvolvida apresenta relevância social, uma vez que ela atende aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), e tem estreita relação com os objetivos 4, 10 e 16. O ODS 4 versa sobre o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O ODS 10 objetiva a redução das desigualdades, e o ODS 16 trata sobre a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, por meio do acesso à justiça para todos e construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (Organização das Nações Unidas, 2015).

No Brasil, alguns materiais educativos no formato de cartilha sobre a temática Diversidade Sexual e de Gênero foram produzidos por órgãos e associações de apoio à população LGBTQIAP+. Eles são direcionados, em sua maioria, à própria comunidade, com o intuito de esclarecer sobre seus direitos, proteção em casos de violência, e produção de informações, uma vez que os dados sobre orientação sexual e identidade de gênero são negligenciados nos principais sistemas de informação nacional. Cartilha desenvolvida pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em parceria com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) para o enfrentamento da LGBTIfobia, e intitulada “O que fazer em caso de violência LGBTIfóbica”, é direcionada à população LGBTQIAP+ como um todo, e seu conteúdo volta-se à assistência e denúncia dos casos de violência que ocorrem em contexto geral (BENEVIDES, 2020). Contudo, o material não aborda a prevenção da violência transfóbica que deve ser considerada em todo processo formativo, o que inclui a educação formal e informal.

Nessa perspectiva, o Observatório Nacional de Violações de Direitos e Mortes de Pessoas Trans elaborou o “Manual para docentes, especialistas e gestão escolar para trabalhar a inclusão e a permanência de estudantes LGBTQIA+ na educação básica” (REDE TRANS, 2022). O referido manual traz elementos importantes do ponto de vista da construção de uma escola plural e inclusiva quanto às diversas orientações sexuais e a identidades de gênero, como direcionamentos que podem auxiliar no enfrentamento do *bullying* LGBTQIAP+. Porém, as questões da população transgênero não são abordadas de forma específica, o que, no entendimento desta autora, merece ser trabalhado separadamente, uma vez que, quando as questões da população transgênero são abordadas conjuntamente com as dos demais integrantes da comunidade LGBTQIAP+, podem-se gerar equívocos que dificultem a compreensão das pessoas cisgênero

que ainda não possuem aproximação com a temática, pois as pessoas trans têm peculiaridades distintas que merecem ser destacadas em materiais educativos.

A Aliança Nacional LGBTI+ lançou em 2021 o “Manual de Educação LGBTI+”, que aborda diversos pontos relevantes para a população LGBTQIAP+, entre eles, as violências LGBTIfóbicas nas escolas (REIS; CAZAL, 2021). Esse material também enfoca a transfobia como uma categoria inserida na LGBTIfobia, além de não ser direcionado para professores. Levantamento em *site*, em busca, aponta para a existência de diversas cartilhas que abordam o *bullying* de forma geral, porém nenhuma delas enfatiza a natureza transfóbica, e na maior parte foram desenvolvidas por Secretarias e Ministério Público Municipais ou Estaduais (SILVA, 2010; MPPB, 2011; BARBOZA, 2020; Secretaria de Educação de Campinas, 2022).

Tais materiais educativos não trazem a Cultura de Paz como fio condutor para a resolução de conflitos, o que inclui o *bullying* transfóbico. Educar para a não violência no contexto das diferenças é fundamental, uma vez que perpassa o aprendizado das responsabilidades e dos direitos, o respeito às diferenças e similaridades, a cooperação, o diálogo e a compreensão intercultural, a promoção de valores e atitudes de não violência (DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Nesse sentido, enfatiza-se a importância do professor como mediador de conflitos no contexto escolar, como forma de colaborar com a amenização dos problemas e desigualdades sociais (PAULA; DURANTE; FANTACINI, 2016). Destacam-se, então, as desigualdades causadas pelo *bullying* transfóbico a estudantes trans, o que exige do professor conhecimento e sensibilidade para tratar sobre o assunto. Assim, para o desenvolvimento de uma tecnologia educacional para professores do Ensino Fundamental II, que possuem uma identidade majoritariamente cisgênero, é fundamental que seu conteúdo e linguagem sejam apropriados a fim de alcançar os resultados esperados.

Como forma de manter o rigor metodológico, adotou-se o referencial de Echer (2005) para o desenvolvimento da cartilha. Destaca-se que esse referencial foi utilizado em outros estudos que se propuseram a construir e validar materiais educativos. Tais materiais abordam diferentes temas, como: prevenção vertical de HIV (LIMA, 2014), alimentação saudável durante a gravidez (OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014), orientações sobre asma na infância (ARAÚJO, 2016), orientações pós-transplante cardíaco em crianças (FEITOZA, 2015), e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (SILVA, 2018).

A elaboração textual da cartilha iniciou-se após a seleção do conteúdo, onde buscou-se associar um conteúdo rico em informações, com linguagem clara e cotidiana para o público-alvo, pois a dificuldade de compreensão e entendimento de determinada instrução pode servir de desestímulo, uma vez que levará o leitor a acreditar que, se a instrução é difícil, a sua operacionalização também será (DOAK; DOAK; ROOT, 1996).

As ilustrações inseridas na cartilha permitem a legibilidade e compreensão do texto e têm como função atrair o leitor, despertar e manter seu interesse pela leitura, complementar e reforçar a informação (MOREIRA; NOBREGA; SILVA, 2003; SILVA 2018). Com o objetivo de facilitar o aprendizado e sensibilização para o tema, criaram-se personagens diversos para ilustrar as variadas situações vivenciadas por estudantes em contexto de *bullying* transfóbico. As características dos personagens representam crianças e adolescentes na faixa etária contemplada pelo Ensino Fundamental II, com diversidade de cores, tais como branca, parda e negra, tanto do gênero masculino como feminino. Optou-se pela personagem de uma professora para representar o público-alvo. Dessa maneira, o leitor pode se identificar com os personagens e imaginar os muitos eventos relatados na cartilha (SILVA, 2018).

Conforme preconizado por Moreira, Nóbrega e Silva (2003), evitou-se o uso de caricaturas dos personagens, ilustrações abstratas, desenhos estilizados e ilustrações meramente decorativas. Acrescenta-se ainda que as ilustrações foram dispostas próximas dos textos aos quais elas se referem, para o público-alvo entendê-las melhor.

Quanto à diagramação, buscou-se sinalizar os domínios de forma apropriada, usando recursos como negrito para os títulos e caixa de textos com cores, para chamar a atenção para informações relevantes e complementares. Devido à quantidade de informações, optou-se pela diagramação para impressão em tamanho A4, para não deixar a cartilha visualmente poluída (MOREIRA; NÓBREGA; SILVA, 2003).

Os resultados do estudo qualitativo desenvolvido com o público-alvo apontaram para a necessidade de a cartilha abranger depoimentos e/ou histórias reais com consequências do *bullying* transfóbico na vida de estudantes transgênero. Assim, optou-se por incluir uma parte interativa por meio do domínio “Escolha o desfecho da história”, onde conta-se a história fictícia de uma estudante transgênero. A história possui três possibilidades de desfecho, de acordo com a atitude a ser tomada pelo professor/leitor. Os desfechos foram baseados em histórias reais de pessoas trans disponíveis em *sites* da Internet.

No domínio “Contatos importantes” da cartilha, são disponibilizados os números de telefone e endereços de serviços de apoio às pessoas trans e locais de denúncias em caso de violência transfóbica em contexto municipal e estadual, segundo o cenário do estudo. Contudo, a referida tecnologia pode ser utilizada por professores do Ensino Fundamental II de outros municípios e estados, além de poder ser utilizada na prática de enfermeiros escolares ou que atuem no Programa de Saúde na Escola, na realização de intervenções educacionais em saúde com o público-alvo, podendo ser ampliada para outros profissionais que atuem no contexto escolar, como forma de expandir a rede de aliados no enfrentamento e prevenção do *bullying* transfóbico. Destaca-se, ainda, a possibilidade de uso da cartilha educacional no meio acadêmico para contribuir na formação de novos profissionais, bem como em atividades de extensão em instituições educacionais.

8.2.2 Validação de conteúdo com juízes especialistas

A cartilha educacional “*Bullying* transfóbico em estudantes trans: orientações para professores do Ensino Fundamental II à luz do referencial de Cultura de Paz” inova, ao validar com juízes da saúde, educação, ciências sociais e humanas, com expertise em Diversidade Sexual e de Gênero, e/ou Cultura de Paz, e/ou no desenvolvimento de Material Educativo Impresso, proporcionando maior confiabilidade na adequação da tecnologia para o público-alvo, visto que a pluralidade profissional é fundamental no aperfeiçoamento do recurso (SARAIVA, MEDEIROS, ARAUJO, 2018).

Ressalta-se que a validação de conteúdo por juízes especialistas no assunto é essencial para a construção de materiais educativos, tendo em vista o benefício das análises e sugestões dos especialistas para o seu aperfeiçoamento, sendo uma etapa utilizada por vários estudos que elaboraram materiais educativos do tipo cartilha (FEITOZA, 2015; BARROS, 2015; MOURA, 2016; GALINDO NETO, *et al.*, 2017; SILVA, 2018; XIMENES, *et al.*, 2019; LIMA, *et al.*, 2020; ROQUINI, *et al.*, 2021).

Materiais educativos validados têm maior probabilidade de possuírem conteúdo correto, didático e compreensível, o que confere maior possibilidade de sucesso na sua utilização na prática educativa (ROQUINI, *et al.*, 2021). A validação de conteúdo conferiu a adequação da cartilha como proposta de recurso educacional para professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, por apresentarem características semelhantes, entende-se que a utilização

do material pode ser ampliada para os demais professores da educação básica, o que inclui a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa maneira, sugere-se a realização da avaliação semântica com esses profissionais, a fim de garantir que a cartilha contemple a função para a qual foi desenvolvida, a partir da opinião das pessoas que a utilizarão (POLIT; BECK, 2016; SILVA, 2018).

Por ser um material educativo impresso, a cartilha permite sua utilização sem necessidade de mediação, é um recurso que oferece autonomia, podendo ser usada também de forma mediada por profissionais da educação ou da saúde, como guia em intervenções educativas no cenário escolar. A elaboração de cartilhas educativas configura-se, assim, como uma alternativa viável para a informação e sensibilização de profissionais. Tais materiais são recursos úteis e podem ser utilizados para contribuir com a formação de professores e com a capacitação dos mesmos (GALINDO NETO, *et al.*, 2017; CUNHA, *et al.*, 2020).

A cartilha foi validada na primeira rodada, com valores satisfatórios de CVC para as dimensões “Objetivos” (0,972), “Estrutura e Apresentação” (0,982) e “Relevância” (0,991), e para o conjunto de itens (0,981), em consonância com o mínimo recomendado para considerá-los válidos (PASQUALI, 2010). Outros estudos de validação de conteúdo apresentaram valores aproximados para o CVC (PAULINO, 2019; MELO, 2020; CARVALHO, 2022).

O processo de validação com avaliação de itens referentes ao objetivo, estrutura/apresentação e relevância é importante para que materiais educativos não possuam informações equivocadas ou incompletas que possam induzir a população-alvo ao erro ou dificultar o entendimento da temática (LEITE, *et al.*, 2018; XIMENES, *et al.*, 2019). O Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) das dimensões “objetivos”, “estrutura e apresentação” e “relevância” variou entre 0,794, e 0,872, e o do conjunto de itens foi de 0,833, o que indica concordância satisfatória entre os juízes incluídos no processo de validação de conteúdo. Para Koo & Li (2016) e Portney & Watkins (2000), valores de CCI entre 0,75 e 0,90 indicam boa concordância e acima 0,90, concordância excelente.

Na avaliação da cartilha, na dimensão “Objetivos”, foi sugerida a substituição do termo “*bullying* transfóbico” por “transfobia”, contudo, a alteração não foi realizada pelo entendimento que se tem do processo de construção da cartilha, na etapa de diagnóstico situacional com o público-alvo, o que descaracterizaria o direcionamento dado, além de o termo estar adequado ao contexto escolar. A esse respeito, Nunes (2021) refere que a violência transfóbica relacionada aos

espaços educativos pode ocorrer de diversas formas, sendo o *bullying* a mais frequente. O *bullying* configura-se como problema de saúde pública complexo, multidimensional e relacional entre pares, que requer investimentos científicos e políticos (MARCOLINO, *et al.*, 2018).

Para atender às sugestões quanto à dimensão “Estrutura e Apresentação”, foram realizados acréscimos textuais como o significado da sigla LGBTQIAPN+, citação da Portaria nº 2.803/2013, que trata do processo transexualizador, de que a forma como crianças e adolescentes transgênero querem ser tratados na escola são direitos humanos básicos, e que a ausência de políticas públicas que propiciem suporte e amparo às vulnerabilidades sociais também contribuem para o aumento da agressividade entre crianças e adolescentes. Dessa forma, considera-se que as desiguais condições de vida contribuem com a violência estrutural expressa nas formas de manifestação relacionadas à dominação de classes, de grupos e do próprio Estado (LENA; GONÇALVES, 2019; BARBIERE; SANTOS; AVELINO, 2021).

Ainda quanto à dimensão “Estrutura e Apresentação”, algumas sugestões não foram acatadas, tais como a utilização de linguagem neutra; a inclusão da palavra “Manual” ao título da cartilha; o desenvolvimento de um jogo para a fixação da aprendizagem do conteúdo da cartilha; a substituição do termo “professor” por “profissionais da educação”; e a inclusão de contatos por regiões do Brasil. Considerou-se que a língua portuguesa brasileira é um sistema fechado e abstrato que possui regras próprias, e a implementação da linguagem neutra no país ainda carece de avanços (MOURA, 20221). Assim, sua utilização na cartilha poderia dificultar a compreensão das informações pelo público-alvo.

Quanto ao uso da palavra “Manual”, optou-se por não a inserir, uma vez que um manual se refere a um conjunto completo e detalhado de instruções para nortear processos (TEIXEIRA; MOTA, 2011) e, por isso, o termo não contempla na íntegra o conteúdo da cartilha. Reconhece-se a importância de ter uma ferramenta de avaliação da aprendizagem, contudo, o desenvolvimento de jogos educacionais requer a utilização de uma metodologia própria que demanda tempo para sua construção e validação (TEIXEIRA, 2020; CARVALHO, 2023), portanto, não constituiu objetivo desta tese.

No que se refere à substituição da palavra “professor” por “profissionais da educação”, entende-se que a cartilha pode ser utilizada por todos os profissionais da educação básica, porém, o conteúdo da cartilha partiu do diagnóstico situacional com professores do Ensino Fundamental II e não houve a participação dos demais profissionais. Além dos professores, outros profissionais

que atuam em escolas e instituições de ensino são considerados profissionais da educação, tais como técnicos administrativos, psicopedagogos, e coordenadores pedagógicos. Logo, são profissionais da educação professores e trabalhadores da educação com formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim, com base na LDB (DOURADO, 2016). Assim, antes da utilização com outros profissionais, recomenda-se realizar a avaliação semântica, pois, quando o material educativo impresso é elaborado de acordo com a vivência do público-alvo, isso diminui a possibilidade de que o material seja incapaz de promover mudança e reflexão (MOREIRA, NÓBREGA, SILVA, 2003).

Sugeriu-se ainda ampliar a lista de contatos importantes por regiões, porém a cartilha foi desenvolvida para o contexto escolar paraibano e, embora possa ser utilizada em outras realidades, a inclusão de outros contatos iria aumentar substancialmente a quantidade de páginas e informações, o que deixaria a tecnologia educacional muito longa e enfadonha para leitura, além de muito técnica, o que também poderia prejudicar a compreensão do público-alvo (SILVA, 2018).

Também na dimensão “Estrutura e Apresentação”, substituiu-se a ilustração alusiva ao desfecho 1, no domínio “Escolha o desfecho da história”, que se refere a um ato de suicídio, e que mostrava a personagem enforcada, por uma ilustração contendo apenas uma lápide, sem demonstrar visualmente como aconteceu o suicídio. Embora o objetivo da ilustração seja impactar e promover reflexões sobre a influência das atitudes dos professores perante casos de *bullying* transfóbico, considera-se que uma pessoa com tendência suicida possa sentir-se influenciada por imagens que evidenciem a forma de alcançar tal objetivo (MORAES, *et al.*, 2021).

Por fim, foi adicionado o domínio “Sugestões para o aprofundamento no assunto”, visando atender as sugestões dadas quanto à dimensão “Relevância”. O referido domínio possui indicação de materiais para leitura, de vídeos e documentários, com *links* de acesso imediato, além da indicação de filmes com histórias reais que perpassam o contexto de violência escolar vivenciado por pessoas transgênero. Essa inclusão aumenta a possibilidade de encontro de informações de qualidade sobre o assunto e que não foram contempladas na cartilha para não comprometer a clareza e a objetividade da tecnologia educacional (MOREIRA, NÓBREGA, SILVA, 2003).

Durante o processo de educação em saúde, os profissionais podem utilizar materiais educativos impressos que, a partir da organização das informações e da presença de ilustrações, favoreçam a compreensão das orientações (XIMENES, *et al.*, 2019; LIMA, *et al.*, 2020; ROQUINI, *et al.*, 2021). Dentre estes materiais impressos, destaca-se a cartilha como instrumento útil para descrição de assuntos relacionados à diversidade sexual e de gênero e ao *bullying* transfóbico, e como recurso de viável de utilização diante da sua praticidade e aplicação no contexto escolar.

O profissional de saúde, sobretudo o enfermeiro, é um agente ativo na promoção de ações de educação em saúde (MENDES, ROSSONI, SILVA, 2019). Portanto, evidencia-se a relevância das ações escolares que contemplem a saúde das crianças e adolescentes transgênero. A educação em saúde é um campo teórico-prático e multidisciplinar, que propicia um processo educativo, fomenta a construção de conhecimentos e estimula a autonomia frente às questões que envolvem o contexto escolar (SEABRA, *et al.*, 2019). Assim, para potencializar as ações educacionais para conscientização e prevenção do *bullying* transfóbico em estudantes transgênero, indica-se o uso de tecnologias educacionais como a validada por este estudo, uma vez que a cartilha poderá auxiliar na sensibilização e capacitação de professores que, por sua vez, poderão contribuir com a redução do problema.

Apresenta-se como limitação desta etapa o fato de a cartilha ter sido disponibilizada para avaliação dos juízes em formato digital, salva em arquivo .pdf, o que possivelmente pode ter comprometido a avaliação de aspectos relacionados à impressão do material.

8.2.3 Avaliação semântica com o público-alvo

As respostas ao instrumento de coleta de dados destinado ao público-alvo mostraram que a cartilha educacional “*Bullying* transfóbico em estudantes trans: orientações para professores do Ensino Fundamental II à luz do referencial de Cultura de Paz” foi considerada adequada para uso com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que todos os itens apresentaram ICS superior a 0,80 (TEIXEIRA, 2020). Resultado semelhante foi encontrado em estudo que avaliou cartilha sobre primeiros socorros para professores do Ensino Infantil e Fundamental I (GALINDO NETO, *et al.*, 2017). Outro estudo, que realizou avaliação semântica de cartilha educativa sobre prevenção de quedas com pacientes hospitalizados, obteve

concordância que variou entre 0,90 e 1,0 para os itens do SAM e 0,98 para o conjunto de itens (XIMENES, *et al.*, 2019).

A aprovação do material educativo pelos professores ratifica a importância de considerar sugestões coerentes dos mesmos referentes a algum item, mesmo quando este se encontre numericamente aprovado (GALINDO NETO, *et al.*, 2017). Na avaliação dos itens, apenas um dos professores foi discordante quanto aos itens “a escrita está em estilo adequado” e “a cartilha é apropriada para sua idade e cultura”, contudo, ele não apresentou sugestões de modificações. Os demais avaliadores marcaram as opções “concordo” ou “concordo totalmente” para todos os itens.

As evidências revelam que o uso de recursos educacionais compreensíveis e atrativos caracteriza-se como alternativa de sensibilização do público a quem se destina o material (XIMENES, *et al.*, 2019; MELO, *et al.*, 2021). Neste caso, a avaliação semântica da cartilha junto aos indivíduos que vivenciam o tema nela abordado é uma atitude necessária, já que os mesmos são o foco da atividade educativa que se pretende realizar. Trata-se de um momento de suma importância, em que se possibilita verificar o que não foi compreendido, o que deve ser acrescentado ou aperfeiçoado, além de se perceber a distância entre o que foi exposto e o que foi apreendido (STOTHARD *et al.*, 2016; PORTUGAL, CHRISTOVAM, ALMEIDA, 2021).

O vocabulário utilizado na cartilha sobre *bullying* transfóbico é coerente com a mensagem que se pretende transmitir e com o público-alvo a que se destina. Sua leitura é fácil, convidativa e compreensível (MOREIRA, NOBREGA, SILVA, 2003; SILVA, BEZERRA & BRASILEIRO, 2017; PORTUGAL, CHRISTOVAM, ALMEIDA, 2021). A fim de garantir a legibilidade e a compreensão do texto da cartilha, utilizaram-se palavras curtas, conhecidas e de formação simples, e a repetição de palavras importantes; articulação de frases; apresentação de conceitos e ações em ordem lógica (MOREIRA, NOBREGA, SILVA, 2003; GUIMARÃES, *et al.*, 2015; SILVA, 2018; PORTUGAL, CHRISTOVAM, ALMEIDA, 2021).

É importante que estudos que envolvam novas tecnologias educacionais avaliem sua aplicabilidade no contexto em que serão utilizadas (GALINDO NETO, *et al.*, 2017; XIMENES, *et al.*, 2019). Diante disso, no presente estudo, foi possível comprovar a viabilidade de utilização da cartilha, pois os professores manifestaram interesse em ler o material e aprender sobre *bullying* transfóbico, e ainda classificaram a temática como de extrema relevância.

Vale ressaltar que a cartilha educacional não foi construída apenas com intuito de utilização direta pelos professores durante suas atividades dentro e fora de sala de aula, uma vez que estes poderão consultar o material sempre que tiverem interesse, mas também como guia na capacitação e/ou atividades de educação em saúde com estes profissionais, a fim de contribuir com a prevenção do *bullying* transfóbico. Nesse sentido, o processo educativo bem-sucedido perpassa pela articulação intersetorial educação-saúde, visando à proteção e à saúde mental de crianças e adolescentes transgênero, como forma de garantir o acesso e a permanência destes na educação formal a que têm direito.

Nesse sentido, deve-se, sobretudo, considerar o papel estratégico do professor quando se fala de promoção da saúde de crianças e adolescentes transgêneros. Em razão disso, recomenda-se que os profissionais que trabalham na educação em saúde envolvam os professores e construam tecnologias educacionais em diversas temáticas pensando nesses atores (GALINDO NETO, *et al.*, 2017; BARRETO, 2019).

O uso de tecnologias educativas impressas, como cartilhas utilizadas nas práticas de educação em saúde, tem a proposta de oferecer informação, apresentando-se como um instrumento facilitador do processo educativo (SIDDHARTHAN, *et al.*, 2016; PORTUGAL, CHRISTOVAM, ALMEIDA, 2021).

A aceitação da cartilha sobre *bullying* transfóbico pelos professores do Ensino Fundamental II reitera e desperta a necessidade de ampliação do olhar educativo direcionado para esse público sobre a diversidade de gênero na escola, tendo em vista a deficiência na formação pedagógica dos docentes para a abordagem dessa temática, a fragilidade quanto à composição curricular sobre o assunto, e o debate e a atenção ainda precários no cenário escolar (ACIOLI, 2014; OLIVEIRA, 2018).

Acredita-se que, com o uso da cartilha, os professores se sentirão mais estimulados a aprender sobre a temática e, com isso, adotarão atitudes menos preconceituosas que poderão influenciar positivamente na resolução de conflitos que envolvam o *bullying* transfóbico na escola. Espera-se que estudos de intervenção utilizando a cartilha sejam desenvolvidos com professores, e que o uso de recursos educacionais para a prevenção do *bullying* transfóbico seja cada vez mais encorajado.

Este estudo tem como limitação a avaliação ter acontecido de forma *on-line* com a disponibilização da cartilha em arquivo pdf. Compreende-se que a avaliação semântica feita de

modo presencial com a versão impressa proporcionaria melhor visualização e entendimento do material. As contribuições deste estudo para as práticas de educação em saúde e para a comunidade científica das áreas da educação e da saúde consistem em ofertar uma cartilha validada por juízes especialistas e pelo público-alvo para a prevenção do *bullying* transfóbico. A aplicabilidade prática deste recurso educacional poderá ser em contextos de atenção básica à saúde, em espaços educacionais, e no meio acadêmico, por meio de atividades de extensão com o público-alvo da cartilha.

8.3 Etapa 3 – Estudo quase experimental

A cartilha educacional “*Bullying* transfóbico em estudantes trans” foi desenvolvida para ser uma ferramenta complementar no processo de capacitação de professores do Ensino Fundamental II sobre *bullying* transfóbico, com direcionamentos para prevenção e resolução do problema por meio da Cultura de Paz. Os resultados mostraram que essa tecnologia educacional reduziu de forma expressiva o preconceito acerca da diversidade de gênero, e esse preconceito reduziu ainda mais durante o seguimento. Isso sugere que as informações obtidas por meio da intervenção com a cartilha provocaram mudanças na forma de enxergar a pessoa transgênero. Alguns estudos de conhecimento, atitude e prática evidenciam que a ampliação de conhecimento a partir de intervenções educativas proporcionou mudança nas atitudes e nas práticas do indivíduo (ANDRADE, *et al.*, 2019; DAVANÇO; TADDEI; GAGLIANONI, 2004; ALVES, *et al.*, 2019; JACOB, *et al.*, 2022). Contudo, outros estudos mostram que o ganho de conhecimento não é suficiente para mudar a prática, principalmente[,] quando esta é influenciada também por outros fatores (CORDEIRO, 2017; NASCIMENTO, 2020).

No que tange à diversidade de gênero na escola, sabe-se que existem outras variáveis, além do preconceito das pessoas cisgênero, que dificultam a permanência de estudantes transgênero na educação formal, tais como falta de formação docente para lidar com o assunto, a resistência às normas cisgênero quanto à inclusão da temática “sexualidade e gênero” na escola, além de falta de políticas educacionais inclusivas. A esse respeito, pode-se dizer que a escola está pautada por padrões de comportamento cis heteronormativos, com restrição e normatização das vestes dos corpos e comportamentos, e a comunidade escolar não permite que o aluno ultrapasse o que é estabelecido e convencionado para o masculino e feminino (OLTRAMARI; GESSER, 2019; BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Assim, alguns direitos das pessoas transgênero na escola, como o uso do nome social, uso do banheiro conforme a identidade de gênero, participação nos esportes escolares independentemente da identidade de gênero, ainda constituem desafios a serem implementados, principalmente, com a ascensão de grupos que se opõem à educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Relatório produzido pela organização Human Rights Watch, sobre os esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no território brasileiro, mostra que, a partir de 2014, grupos conservadores e legisladores no Brasil começaram a apresentar e aprovar uma série de projetos de lei para proibir e até mesmo criminalizar a educação sobre gênero e sexualidade nos níveis federal, estadual e municipal (CABRERA, 2022). Tais iniciativas, além de contribuírem com o aumento do preconceito e da violência entre os grupos mais conservadores, acabam desestimulando professores mais “abertos” para trabalhar o assunto.

A redução do preconceito observada é um resultado que chama a atenção, pois foi mencionado pelos professores do estudo que o conteúdo da cartilha é de extrema relevância e alguns relataram já terem tido alunos transgênero e não saberem como proceder em determinadas situações. Isso pode indicar que os professores que aceitaram participar do estudo apresentavam uma motivação para quererem aprender sobre o assunto, uma vez houve expressiva rejeição dos professores convidados para compor a amostra, onde a maioria ignorou o contato da pesquisadora ou não concordou em participar. Assim, o fato de aceitarem participar do estudo já demonstra que o nível basal de preconceito entre estes era menor do que o daqueles que não aceitaram ou ignoraram o convite. Destaca-se que o somatório dos escores da escala de preconceito pode variar de 11 a 55 pontos, e o pior resultado no pré-teste foi de 25 pontos.

Estudo sobre transgeneridade infantil, com professores de duas escolas do ensino fundamental do Município de João Pessoa, também encontrou resistência, onde, dos 29 professores convidados a contribuir com o estudo, seis se recusaram por motivos pessoais ou religiosos (SILVA, *et al.*, 2021). Essa resistência dos professores em participar do estudo reforça a importância da formação, para que eles possam compor seu repertório para trabalhar questões de gênero de forma competente nas escolas. Estudo qualitativo realizado com professores mostrou que eles não se sentiam à vontade para tocar nas questões de identidade de gênero com seus alunos, mesmo esta estando presente no ambiente escolar (RIBEIRO, *et al.*, 2019). Outro estudo brasileiro, que analisou as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia, Educação Física, Física, Letras e Química de uma

universidade pública federal, identificou que nenhum deles aplicava de forma obrigatória ou como núcleos livres a temática da diversidade de gênero (SANTOS; SILVA, 2021).

Os achados deste estudo sugerem que o nível de preconceito relativo à diversidade de gênero influencia na busca de informações ou na disposição para receber informações sobre o assunto. Logo, quanto maior o preconceito, menos interesse o professor terá em adquirir conhecimento sobre o *bullying* transfóbico, conseqüentemente, isso vai influenciar nas suas atitudes cotidianas, dentro e fora da sala de aula. Isso desencadeia um efeito tipo “bola de neve”, pois os estudantes se espelham nas atitudes dos professores e, por sua vez, eles reproduzirão tais atitudes nas suas relações na escola.

Nesse sentido, o papel do professor é importante neste processo de alteração da realidade vivida, já que é ele quem permanece a maior tempo interagindo com o estudante em sala, possibilitando maior observação dos comportamentos dos alunos, bem como a organização do espaço escolar de aprendizagem e das metodologias vivenciadas em sua prática pedagógica. Por isso, o professor pode auxiliar na promoção de atitudes educativas que incentivem a diminuição do *bullying*, minimizando as agressões e represálias, promovendo uma dinâmica de sala de aula mais igualitária e participativa e proporcionando um ambiente mais adequado para que a aprendizagem de fato aconteça da melhor forma possível (FANTE, 2005; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019). Para mudar comportamento, deve-se mudar os ambientes onde as relações acontecem (BRONFENBRENNER, 2011; BRASIL, 2021).

Por sua vez, os professores que demonstraram o interesse em participar do estudo e que tinham motivação para quererem aprender sobre o assunto, como foi o caso de alguns que comentaram durante a intervenção que já haviam tido ou tinham alunos transgênero, apresentaram propensão a mudar de opinião sobre pontos preconceituosos que envolvem a diversidade de gênero, após obterem informações confiáveis e de qualidade. Isso ratifica a importância da capacitação dos professores sobre o assunto, para “quebrar” a cadeia de disseminação de estereótipos sociais acerca da diversidade de gênero baseados em crenças que influenciam condutas e comportamentos em interações sociais (KRÜGER, 2004).

O preconceito contra a diversidade de gênero é uma concepção social, que pode ser traduzido em um estigma relativo a transexuais, transgêneros e travestis que se manifesta de diferentes formas, em agressores e vítimas. Os agressores incorporam o estigma e atuam de maneira discriminatória. As vítimas, além de serem alvo da discriminação, também incorporam

um modelo negativo de si mesmas, manifestado na forma de atitudes negativas que podem estar associadas a desfechos negativos de saúde mental (HEREK, 2016; STUCKY, 2017).

Esse preconceito está centrado num modelo de sociedade que estabelece regras tanto para a orientação sexual, quanto para a identidade de gênero, ou seja, a atração sexual deve estar voltada exclusivamente ao sexo oposto e a performance de gênero necessariamente deve ser aquela linearmente construída a partir do sexo designado no nascimento. São constructos institucionalizados que determinam a homossexualidade e a transexualidade como comportamentos desviantes e patológicos, estabelecendo uma hierarquia entre comportamentos sexuais e identidades de gênero (HILL *et al.*, 2005; STUCKY, 2017).

Sabe-se que a rotina exaustiva e a sobrecarga de trabalho do professor da educação básica (OLIVEIRA, 2018) limitam o desenvolvimento de ações de capacitação. Assim, cresce a importância do uso de tecnologias acessíveis, que possam dar autonomia e dinamizar o processo de construção de conhecimento e torná-lo mais ativo. A esse respeito, estudo de revisão integrativa mostrou que há escassez de tecnologias educacionais que abordem a temática da transfobia para os diversos atores do contexto escolar (RAMALHO, *et al.*, 2022).

Dos três momentos avaliados, a menor variação de pontuação foi observada no pós-teste 2. Isso pode ser resultado da melhor assimilação do conteúdo abordado na cartilha, uma vez que a redução do preconceito aconteceu de forma significativa, quando comparado com o pré-teste, e após 15 dias ele diminuiu mais, embora não tenha havido significância estatística quando comparado com o pós-teste imediato, o que, mesmo assim, sugere redução do preconceito a curto prazo. Estudo realizado com 300 crianças evidenciou que a tolerância e o respeito às diferenças melhoraram significativamente após intervenção educativa na escola (DEL PRETTE, *et al.*, 2012). Estudo quase experimental com idosos mostrou que eles mudaram suas crenças sobre a saúde após intervenção educativa (CARDOSO *et al.*, 2022). Contudo, são escassos os estudos que avaliam o preconceito após intervenções educativas com tecnologias educacionais.

Há que se considerar que os professores que compuseram a amostra podem já ter sido expostos, em algum momento, a conteúdos semelhantes ao da cartilha. Além disso, sete (16,67%) deles afirmaram ter amigos travestis ou transexuais, e 15 (35,71%) disseram já ter feito alguma formação ou ter experiência com a temática da diversidade sexual e de gênero. Assim, a intervenção, para alguns dos professores, pode ter aprimorado conhecimentos prévios, o que permitiu uma aprendizagem significativa que, por sua vez, pode ter influenciado na redução do

preconceito. Nessa perspectiva, percebe-se relação do achado com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, onde essa aprendizagem ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o estudante, proposta pelo professor (AGRA, *et al.*, 2019).

A aprendizagem significativa considera as características pessoais do aprendiz, os padrões de comportamento e do ambiente (GUISTA, 2013). A aprendizagem tem lugar no contexto de uma situação social e sugere que uma parte significativa daquilo que o aluno aprende resulta da interação aluno-ambiente, com uma modelagem em sua aprendizagem por observação-ativa (NERLING; DARROZ, 2021). Com isso, o papel do professor ou a ação de um sujeito podem facilmente originar uma aprendizagem modelada junto aos aprendizes. Neste contexto, a aprendizagem é uma atividade de processamento de informação, permitindo que condutas e eventos ambientais sejam transformados em representações simbólicas as quais servem como orientações de ação (AGRA, *et al.*, 2019).

É importante destacar, ainda, que a média do preconceito nos três tempos de avaliação foi menor entre os professores que tinham amigos travestis ou transexuais, e entre os que responderam aceitar pessoas trans e travestis como membro da família, segundo a escala de distanciamento social. Isso demonstra que aqueles que convivem com pessoas de gênero diverso apresentam menor preconceito. Logo, pessoas com nível de preconceito menor apresentam maior probabilidade de aceitar conviver com o gênero diverso. Resultado parecido foi encontrado em estudo que avaliou o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero em professores, funcionários e estudantes de escolas públicas de ensino médio de quatro estados brasileiros, onde ter participado de algum treinamento, aula ou curso relacionado à identidade de gênero, sexualidade ou diversidade sexual diminuiu a frequência da variável preconceito, nos três grupos investigados, e as pessoas que afirmaram possuir amigos, parentes ou conhecidos homossexuais, travestis ou transexuais, nos grupos de professores e alunos, apresentaram menor grau de preconceito do que aquelas que responderam não se relacionar com nenhuma dessas pessoas (STUCKY, 2017).

Costa e Nardi (2015) listaram os principais consensos na literatura sobre variáveis associadas a maiores ou menores manifestações do preconceito contra a diversidade sexual e de gênero. As variáveis mais comumente associadas a menores níveis de preconceito são: gênero feminino, residência em centros urbanos, acesso à informação, baixa ou nenhuma religiosidade e

contato interpessoal com pessoas não heterossexuais e não cisgêneras. Estudo de revisão sistemática corrobora os consensos sobre gênero feminino, religiosidade e contato interpessoal (GASPODINI; FALCKE, 2019).

Quanto à avaliação individual dos itens da escala de preconceito contra a diversidade de gênero, aqueles que apresentaram pior resultado no pré-teste foi “Eu iria a um bar frequentado por travestis”, seguido de “Eu não consigo entender porque uma mulher se comportaria feito homem”, e “Os homens que se comportam feito mulheres deveriam se envergonhar”. Contudo, as médias desses itens diminuíram após a intervenção. Estudos que avaliaram o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero também revelaram que o item referente a diversidade de gênero que apresentou maior preconceito foi “Eu iria a um bar frequentado por travestis” (MORETTI-PIRES *et al.*, 2019; SANTOS, 2022). Isso sugere que, mesmo com a positivação da identidade travesti ao longo do tempo, ainda existe muito preconceito em torno da sua figura, proveniente dos estereótipos das normas cisgênero, comumente associados à prostituição. Estudo sobre abordagem policial das travestis e o discurso prévio de incriminação da mídia identificou que os discursos reforçam a exotização e o corpo como objeto central, quando se referem às travestis (KLEIN; FERREIRA, 2017; RODRIGUES, 2022).

Na prática social, o destino desses corpos estaria na prostituição, atrelado a um espaço de excessos de vícios e à ocupação marginal distante de centros urbanos (RODRIGUES, 2022). Já o preconceito relativo aos itens “Eu não consigo entender porque uma mulher se comportaria feito homem” e “Os homens que se comportam feito mulheres deveriam se envergonhar” parece reforçar a dificuldade de compreender que a identidade de gênero independe do sexo biológico determinado pela genitália (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020; SILVA, *et al.*, 2021).

Um resultado que chama a atenção é que os itens “As mulheres masculinas não me deixam à vontade” e “Os homens afeminados não me deixam à vontade” apresentaram aumento da média no pós-teste imediato e posteriormente no pós-teste 2. Isso sinaliza que os professores podem ter se sentido mais à vontade após a intervenção, de reconhecer que a expressão de gênero diferente das normas cisgênero para alguém com o mesmo sexo biológico do respondente é algo que incomoda. Isso pode ser resultado da manutenção da heteronormatividade ainda hegemônica, onde se faz presente, na ordem sexual, um estado de abjeção e repugnância às experiências que demonstram a linearidade sexo/desejo/gênero (MISKOLCI; PELÚCIO, 2009; REIS, *et al.*, 2021).

A intervenção com a cartilha foi capaz de reduzir o preconceito relativo à diversidade de gênero dos professores que compuseram a amostra estudada, porém, constitui-se desafio complexo a abordagem inicial de outros professores a fim de conscientizar sobre a importância do conhecimento sobre o *bullying* transfóbico, como forma de contribuir para aumento do acesso e permanência de crianças e adolescentes transgênero na escola. Debater identidade de gênero e orientação sexual na escola se faz necessário porque nela não estão apenas pessoas cisgênero e heterossexuais. A escola é um espaço plural e nela circulam pessoas heterogêneas, e é função da comunidade escolar preparar os alunos para viverem coletivamente e respeitarem toda essa pluralidade (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

A cartilha educacional “*Bullying* transfóbico em estudantes trans” possibilitou reduzir as médias dos itens relativos à diversidade de gênero da escala de preconceito contra a diversidade sexual e gênero e cumpriu com seu objetivo. Para além disso, constituiu-se como ferramenta pedagógica inovadora no auxílio ao processo de capacitação de professores sobre o assunto, com potencial para auxiliar na redução do *bullying* transfóbico na escola. Profissionais da educação podem utilizá-la na capacitação de professores, uma vez que o assunto tem-se tornado cada vez mais frequente, e como forma de garantir o desenvolvimento das competências gerais para a educação básica previstas na BNCC. Já os profissionais da saúde que atuam na atenção básica podem utilizá-la como guia nas atividades de educação em saúde com os professores. Para o enfermeiro que atua no Programa de Saúde da Escola, é uma ferramenta de extrema relevância para articular educação e saúde, na perspectiva de um cuidado voltado à promoção da saúde de crianças e adolescentes transgênero.

Enfatiza-se que, entre as vantagens desta tecnologia educacional, está o fato de poder ser utilizada sem necessidade de mediação, e ainda poder ser consultada sempre que o professor tiver interesse. O conhecimento sobre o *bullying* transfóbico, bem como do seu enfrentamento por meio de medidas de Cultura de Paz, torna-se um instrumento valioso na redução do preconceito contra a diversidade de gênero e, conseqüentemente, com a mudança de atitudes que promovam o combate às desigualdades e vulnerabilidades sociais no acesso à educação formal de crianças e adolescentes transgênero.

A avaliação do efeito da intervenção com a cartilha considerou apenas o curto prazo, não sendo possível identificar o preconceito no médio e longo prazo. Os professores que compuseram a amostra eram do ensino público municipal, o que faz com que os dados possam não refletir a

realidade de professores de escolas privadas e de escolas públicas estaduais, uma vez que estas podem já contar com alguma iniciativa que influencie no preconceito dos professores. Ressalta-se ainda como limitação o fato da não mensuração do conhecimento sobre o assunto, e a intervenção não ter abrangido professores com maior nível de preconceito devido à resistência destes em participar do estudo.

Enfatiza-se também a dificuldade de encontrar estudos que avaliem o efeito de intervenções educativas no preconceito contra a diversidade sexual e de gênero. Assim, sugerem-se estudos de intervenção posteriores em outros contextos, além do desenvolvimento de instrumento para avaliação do conhecimento, atitudes e práticas dos professores em relação ao *bullying* transfóbico, para posterior aplicação em intervenções com a cartilha educacional, pois, mesmo com a redução do preconceito, se faz importante também avaliar sua influência na mudança de atitudes e práticas.

9 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo confirmam a tese de que, após a intervenção com a cartilha educacional, os escores de preconceito dos professores relativo à diversidade de gênero foram menores, contudo, eles também abrem as portas para outras possibilidades e apontam para a necessidade de direcionar os olhos para o futuro.

O estudo qualitativo realizado na primeira etapa deste estudo possibilitou, a partir da realidade vivenciada pelo público-alvo da tecnologia educacional, direcionar o tipo de tecnologia a ser desenvolvida e seu conteúdo, a partir das sugestões dadas por eles e pelas lacunas de informação identificadas em seus discursos sobre o assunto. A aproximação da pesquisadora com o público-alvo da tecnologia foi fundamental para a compreensão de aspectos subjetivos vivenciados no dia a dia desses atores. Por meio das categorias identificadas, percebeu-se que a abordagem do *bullying* transfóbico e da Cultura Paz na escola perpassa por diversos elementos que constituem a sociedade, o que inclui o preconceito de gênero, e a cultura de ódio que vem sendo fortemente disseminada contra aqueles que não se enquadram nos padrões normativos hegemônicos. Esses elementos dificultam a compreensão sobre o que é transexualidade e identidade de gênero, e contribuem para experiências negativas de estudantes trans na escola.

Assim, o conteúdo da cartilha foi definido a partir de uma análise aprofundada das falas de uma amostra do público-alvo sobre o assunto. Procurou-se abordar principalmente as informações que influenciam diretamente nas atitudes dos professores no desenvolvimento de suas atividades dentro e fora de sala de aula. A introdução de domínios na cartilha que promovem a reflexão do papel do professor na mediação de conflitos que envolvem estudantes trans e no desenvolvimento de competências previstas na BNCC foram pontos-chave identificados no estudo qualitativo, e que podem auxiliar no desenvolvimento de ações para a não violência e prevenção do *bullying* transfóbico.

O estudo qualitativo também mostrou que os professores são ineficazes em abordar o assunto da diversidade de gênero e do *bullying* transfóbico. Nesse sentido, a cartilha apresenta algumas orientações baseadas nos princípios da Cultura de Paz, e que podem impulsionar o desenvolvimento de ações escolares e articulação entre outros profissionais. No entanto, é importante que as ações não sejam realizadas de forma pontual e, para isso, a Cultura de Paz precisa ser política institucional e ser incorporada por toda a comunidade escolar.

Realizou-se um rigoroso processo de validação de conteúdo e avaliação semântica, a partir da avaliação de profissionais representantes de diversas áreas, bem como do público-alvo. Assim, a cartilha educacional “*Bullying* transfóbico em estudantes trans”, voltada para professores do Ensino Fundamental II, configura-se como uma tecnologia educacional inovadora, com relevância social, válida e confiável, em termos de conteúdo para o ensino sobre a prevenção do *bullying* transfóbico. É um recurso auxiliar na capacitação de professores, podendo ser utilizada de forma autônoma ou com a mediação de profissionais da educação ou da saúde, a fim de promover esclarecimento para desenvolver atitudes que visem à proteção de crianças e adolescentes trans por meio da prevenção do *bullying* transfóbico.

Além disso, a fundamentação com o referencial de Cultura de Paz permitiu o desenvolvimento de uma tecnologia educacional que estimula a resolução de conflitos de forma pacífica e dialógica. Com isso, os professores, ao utilizarem o recurso, poderão se sentir mais preparados para o desenvolvimento das competências gerais para a educação básica previstas na BNCC, e para fazer o acolhimento necessário às crianças e adolescentes transgênero, a fim de que tenham sua identidade reconhecida, respeitada e valorizada.

O fato de ter sido validada por diferentes profissionais, bem como ter sido submetida a uma avaliação semântica pelos professores do Ensino Fundamental II, permitiu a obtenção de um produto com maior proximidade ao ambiente e à população que o utilizará. O seu efeito foi testado e evidenciou-se uma diminuição significativa do preconceito à diversidade de gênero, imediatamente após a intervenção e também após 15 dias. Contudo, cabe ressaltar que houve significativa rejeição por parte dos professores convidados a participar do estudo, comprovada pelas recusas e falta de retorno aos contatos feitos pela pesquisadora, o que demonstra que o nível de preconceito basal dos professores condicionou a aceitação para participar do estudo, logo, os que aceitaram participar tinham menor nível de preconceito, na visão desta pesquisadora.

Assim, é fundamental que os professores tenham consciência do seu papel como educadores e agentes multiplicadores de comportamentos de outros atores da comunidade escolar para o desenvolvimento de ações solidárias entre seus pares, contribuindo, assim, com a democracia, inclusão social, e prevenção das violências no contexto escolar. Essa consciência transcende o conhecimento, requer a transposição de barreiras do conservadorismo e demanda intervenções para o enfrentamento do *bullying* transfóbico.

O fato de se tratar de um estudo quase experimental limita as conclusões sobre a relação de causa e efeito da tecnologia educacional. Recomendam-se pesquisas futuras, com a criação de instrumento que avalie conhecimento, atitude e prática dos professores no tocante ao *bullying* transfóbico, e ensaios clínicos randomizados que comparem o efeito da cartilha com outros recursos pedagógicos. Além disso, é importante considerar novos intervalos de seguimento, outros desfechos, como o aumento de conhecimento, atitude e prática, professores de outras etapas da educação básica, como ensino infantil, Fundamental I, Ensino Médio e EJA, e estudos em outras realidades, como em escolas privadas, escolas estaduais, e escolas de unidades prisionais.

Retomando a questão inicial, foi fundamental estudar o *bullying* transfóbico em escolas públicas, e a finalização deste estudo aponta para a necessidade de voltar os olhos para o futuro, pensar em outras estratégias e estudos que contribuam para a compreensão do complexo fenômeno do preconceito à diversidade de gênero e redução das violências a que as pessoas trans estão submetidas. Assim, pensar no futuro é pensar no avanço da ciência, mas também em uma sociedade justa, democrática, com igualdade de oportunidades educacionais e livre de discriminações e preconceitos de quaisquer natureza.

REFERÊNCIAS

- ABREU, P. D.; *et al.* Dinâmicas da rede social das jovens transexuais femininas que (con)vivem com HIV/aids. **Rev Bras Enferm** [Internet]. v. 72, n. 5, p. 1316-22, 2019.
- AGRA, G. *et al.* Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Rev. Bras. Enferm.** V. 72, n. 1, p. 248-55, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- ÁFIO, A. C. E.; *et al.*, Análise do conceito de tecnologia educacional em enfermagem aplicada ao paciente. **Rev Rene**, v. 15, n. 1, p. 158-165, 2014.
- AIKEN, L. R.; GROTH-MARNAT, G. **Psychological Testing and Assessment**. (12th ed.). Boston, MA: Pearson/ Allyn and Bacon, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal Editora. Brochura. 10ª Ed., 2007.
- ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações Críticas sobre o Fenômeno do Bullying: do Conceito ao Combate e à Prevenção. **Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense**. v. 6, n. 15, p. 169-195, 2009. Disponível em: <https://marlosterencio.psc.br/publicacoes/consideracoes-criticas-sobre-o-fenomeno-do-bullying/>
- ALVES, P. C. *et al.* Effects of educational intervention on knowledge and attitude on early detection of breast câncer. **Rev Rene**, v. 20, p. 1-8, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15253/2175-6783.20192040765>
- ALBUQUERQUE, E. F. A. R.; OLIVEIRA, E. G. Transfobia na educação: o olhar da mulher transgênero. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento** , v. 10, n. 4, p. e34310414272, 2021. DOI: <http://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14272>
- ANDRADE, I. S. *et al.*, Effects of technology on knowledge, attitude and practice of pregnant women for childbirth. **Rev Rene**, v. 20, p. 1-7, 2019. DOI: <http://doi.org/10.15253/2175-6783.20192041341>
- AZEVEDO, S. B.; Efeito da capacitação sobre prevenção de acidentes para professores da educação infantil. 2019. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BARTHOLOMAEUS, C.; RIGGS, D. W. Whole-of-school approaches to supporting transgender students, staff, and parents. **International Journal Of Transgenderism**. vol. 18, n. 4, p. 361–366, 2017.
- BEATON, D. *et al.* **Recommendations for the Cross-Cultural Adaptation of the DASH & QuickDASH Outcome Measures**. Institute of Work and Health, 2007. Disponível em: <http://www.dash.iwh.on.ca/system/files/x-CulturalAdapatation-2007.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2015
- BETTCHER, T. M. Evil deceivers and make-believers: On transphobic violence and the politics of illusion. In: Aizura, Aren Z.; Stryker, Susan. (Orgs.) **The Transgender Studies Reader**. Nova York: Routledge, vol. 2. Cap. 23, parte 05, p. 278-290, 2013.

BORNSTEIN, K. Gender terror, gender rage. In: Whittle, Stephen; Stryker, Susan. (Orgs.) **The Transgender Studies Reader**. Nova York: Routledge, vol. 1. Cap. 18, parte III, p. 236-243, 2006.

BRAH, A. **Diferença, diversidade e diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BARROS, L. M. Construção e validação de uma cartilha educativa sobre os cuidados no perioperatório da cirurgia bariátrica. **Tese de doutorado**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BARRETO, A. C. O. Construção e validação de cartilha educativa para promoção da saúde visual de crianças em idade escolar. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

_____. Casa Civil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF): 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** (1a a 4ª série). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009a.

_____. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Cláudio Fernando André (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília (DF): 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território 2013**. Paulo Blauth Menezes (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b.

_____. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. **Núcleo de apoio à saúde da família. Ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano**. v.1, n.39, p. 19-107, 2014. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/nucleo_apoio_saude_familia_cab39.pdf

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Caderno do gestor do PSE. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

_____. Secretaria Geral da República. Lei 13.663 de 14 de maio de 2018. **Altera o art. 12 da Lei nº 9.394**. Brasília (DF): 2018a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base**. Brasília (DF): 2018b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas**. [Internet] 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRITO, S.; CARNEIRO, N.; NOGUEIRA, C. Playing Gender(s): the re/construction of a suspect “gender identity” through play. **Ethnography and Education**. v.16, n.4, p. 384-401, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1922927>

BENEVIDES, B. Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. **ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais)**, Brasília, 2023. 109p. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>

BENTO, N. M. de J.; XAVIER, N. R.; SARAT, M. Escola e infância: a transfobia lembrada. **Cad. Pagu**, v. 59, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202000590011>

BENTO, B. Na escola que se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 19, n. 2, p. 549-59, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>

BENEVIDES, B. G. **O que fazer em caso de violência LGBTIfóbica: cartilha de orientações à população LGBTI no combate a LGBTIfobia**. Rio de Janeiro: ANTRA 2020.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Rev Estud Fem**. v. 20, n. 2, p. 569-81, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200017>

BORILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. São Paulo: Autêntica, 2010.

BONIFACIO, H. J.; ROSENTHAL, S. M. Gender Variance and Dysphoria in Children and Adolescents. **Pediatr Clin North Am**, v. 62, n. 4, p. 1001-16, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pcl.2015.04.013>

BRAGA, L. L.; DELL’AGLIO, D. D. Suicídios na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos Clinic**. v. 6, n. 1, p. 2-14, 2013. <http://doi.org/10.4013/ctc.2013.61.01>

BRASIL, A. A. M. O direito à dignidade humana sob a perspectiva da transgeneridade infantil em contexto escolar. **Revista Direito e Sexualidade**, v. 2, n. 2, p. 48-74, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/revdirsex.v2i2.45131>

BUSIN, V. M. **Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis**. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. **Artmed**: Porto Alegre, 2011.

CABRERA, C. G. “Tenho medo, esse era o objetivo deles” Esforços para Proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil. **Human Rights Watch**, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>

CAFÉ, L. C. M.; COROA, M. L. M. S. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 21, n. 1, p. 235–254, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i1.32396>

CAMPOS, L. M. L. Gênero e diversidade sexual na escola: urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciênc. Educ.**, v. 21, n. 4, 2015.

CARDOSO, J. D. C. *et al.* Health beliefs and adherence of the elderly to fall prevention measures: a quasi-experimental study. **Rev Bras Enferm.** v. 75, n. 4, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1190>

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>

CARVALHO, I. da S. Efeito de um jogo de tabuleiro no conhecimento de mulheres encarceradas sobre infecções sexualmente transmissíveis: estudo quase-experimental. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

CECCON, C. Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. **Imprensa oficial**, 2009, 208p.

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. (2018). *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>

CHOW, S.C.; SHAO, J.; WANG, H. **Sample size calculations in clinical research**. 2ª ed. Boca Raton: Chapman & Hall, 2008.

CORDEIRO, L. I. Eficácia de uma tecnologia educativa no conhecimento, atitude e prática de pessoas com 50 anos e mais para prevenção do HIV. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

COSTA, G. M. C.; *et al.* Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. v. 15, n. 2, p. 506-15, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i2.15769>

CRUZ, N. dos S.; MELO, R. dos S. Bioética e gênero: as faces dos direitos humanos frente a transexualidade. **Revista UNIFESO - humanas e sociais**. v. 6, n. 6, p.70-82, 2020. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/2208/921>

CRESWELL, J.W.; CLARK, V.L.P. 2011. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, Sage, 488 p.

COUTO JUNIOR, D. R; POCAHY, F.; OSWALD, M. L. M. B. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. **Revista Periódicos**, v.1, n.9, p. 55-74, 2018.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DAMASCENA, S. C. C.; *et al.* Uso de tecnologias educacionais digitais como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem. **Braz. J. of Develop.**, v. 5, n. 12, p. 29925-29939, 2019.

DAY, J. K.; PEREZ-BRUMER, A.; RUSSELL, S. T. Safe Schools? Transgender Youth's School Experiences and Perceptions of School Climate. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 47, p. 1731–1742, 2018.

DAVANÇO, G. M.; TADDEI, J. A. de A. C.; GAGLIANONE, C. P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Rev. Nutr.** V. 7, n. 2, p. 177-184, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732004000200004>

DELL PRETTE, Z. A. P. *et al.* Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100013

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

DIAS, M. B. **Transexualismo e o direito de casar**. COAD/ADV, Seleções Jurídicas, 06/2000, p. 34, 2000.

DINIS, N; ASINELLI-LUZ, A. A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar**, n. 30, p. 77-87, 2007.

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. Paz como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas. **UNESCO**, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379604>

DOAK, C. C.; DOAK, G. L.; ROOT, J. Teaching patients with low literacy skill. 2nd ed. Philadelphia: Lippincott, 1996. 212p.

DUTRA, H.; REIS, V. N. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem., **Rev enferm UFPE on line.**, v. 10, n. 6, p. 2230-41, 2016. DOI: <http://doi.org/10.5205/reuol.9199-80250-1-SM1006201639>

ECHER, I. C. The development of handbooks of health care guidelines. **Rev Latino-am Enfermagem.** v. 13, n. 5, p. 754-7, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000500022>

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios . **Adolesc Saude.** v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

FANTE, C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. **Verus Editora**: Campinas: 2005.

FAUSTO-STERLING, A. The Dynamic Development of Gender Variability. **J Homosex.** v. 59, n. 3, p. 398-421, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1080/00918369.2012.653310>

FEDORKO, B.; BERREDO, L. **O círculo vicioso da violência: pessoas trans e gênero-diversas, migração e trabalho sexual.** Transgender Europe, v19, 2017. Disponível em: <<https://transrespect.org/wp-content/uploads/2018/01/TvT-PS-Vol19-2017.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FEHRING, R. J. **The Fering Model.** in: CARROL-JOHSON, R. M. editor. Classification of nursing diagnosis: proceedings of the conference of North American Nursing Diagnosis Association. Philadelphia: Lippincott; 1994.

FEITOZA, S. M. S. Construção e validação de cartilha educativa para orientação das mães sobre os cuidados pós-transplante cardíaco pediátrico. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, 2008.

FROHARD-DOURLENT, “The student drives the car, right?”: trans students and narratives of decision-making in schools. **Sex education**, v. 18, n. 4, p. 328–344, 2018.

GALINDO NETO, N. M. *et al.* First aid in schools: construction and validation of an educational booklet for teachers. **Acta Paul Enferm.** v. 30, n. 1, p. 87-9, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700013>

GASPODINI, I. B.; FALCKE, D. Estudos psicológicos brasileiros sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 59-79, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n2p59>

GALVÃO, C. M.; MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P. **Revisão integrativa: método de revisão para sintetizar as evidências disponíveis na literatura.** In: Brevidelli MM, Sertório

SCM. Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde. São Paulo: Iátrica; 2010. p. 105-26.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York, 1999. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999.

GOMES, L.C. O desafio da intersetorialidade: a experiência do Programa Saúde na Escola (PSE) em Manguinhos, no município do Rio de Janeiro. **Dissertação de Mestrado**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GUEDES, E. M. **Subjetividade do Corpo: Redesignação Sexual e Identidade Civil**. Monografia apresentada para obtenção do título de bacharel em Direito da Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, Julho 2009, 80p.

GUIMARÃES, C. C. O. Inclusão e integração social da criança e do adolescente transgênero no ambiente escolar: um exercício de direito, saúde pública e cidadania. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUISTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ Rev** [Internet]. v. 9, n. 1, p. 20-36, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>

HAAS, A. P.; RODGERS, P. L.; HERMAN, J. L. (2015). **Suicide Attempts among Transgender and Gender NonConforming Adults**. Disponível em: <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/AFSP-WilliamsSuicide-Report-Final.pdf>

HERDMAN, M., FOX-RUSHBY, J., BADIA, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. **Quality of Life Research**, 7(4), 323-335.

HERNANDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to Statistical Analysis**. Merida: Universidad de Los Andes, 2002.

HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [homepage na internet]. **Panorama da cidade de João Pessoa – Paraíba**, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade: silêncio da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos. **Aprendizagem em foco**. n. 11, 2016.

JACOB, L M. da S. *et al.* Conhecimento, atitude e prática sobre síndrome hipertensiva gestacional entre gestantes: ensaio clínico randomizado. **Texto contexto enferm.** v. 31, p. 1-13, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0018>

JESUS, J. G. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora**, v. 16, 2014, p. 101-123

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** 2ª ed. Brasília, 2012.

JESUS, J. G. **Homofobia: identificar e prevenir.** Rio de Janeiro, Metanoia, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola.** v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>

KLEIN, C. C.; FERREIRA, G. G. “É verdade! Travesti arma barraco na delegacia”: travestilidades em situação de vulnerabilidade penal no contexto da mídia policial. **Revista InSURgência**, v. 3, n. 2, p. 238–272, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19725>

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care.** 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LAMBLE, S. **Retelling racialized violence, remaking white innocence: the politics of interlocking oppressions in transgender day of remembrance.** In: Aizura, Aren Z.; Stryker, Susan. (Orgs.) *The Transgender Studies Reader.* Nova York: Routledge, vol. 2. Cap. 02, parte 01, p. 30-45, 2013.

LAPIERRE, R. T. **Attitudes vs. Actions.** *Social Forces*, 13, 230-237, 1934.

LEITE, S. S. *et al.*, Construction and validation of an Educational Content Validation Instrument in Health. **Rev Bras Enferm.** v. 71, n. 4, p. 1635-41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0648>

LIMA, A. C. M. A. C. C. Construção e validação de cartilha educativa para prevenção da transmissão vertical do HIV. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LINS, H. H. F. Entre o direito e a invisibilidade os LGBTs na política educacional. **Dissertação de Mestrado.** Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIMA, A. C. M. A. C. C. *et al.*, Construction and validation of educational booklet for breastfeeding support room. **Rev Min Enferm.** v. 24, p. 1-8, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20200052>

LIONÇO, T; DINIZ, D. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: EdUnB, 2009.

LOPES, M. V. O.; SILVA, V. M.; ARAÚJO, T. L. Methods for establishing the accuracy of clinical indicators in predicting nursing diagnoses. **Int J Nurs Knowl**. v. 23, n. 3, p.134-9, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2047-3095.2012.01213.x>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em psicologia**. v. 23, n. 3, 577-591, 2015.

MARCOLINO, E. de C. *et al.* Bullying: prevalence and factors associated with victimization and aggression in the school quotidian. **Texto Contexto Enferm**. v. 27, n. 1, p. 1-10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>

MARTINS, F. D. P. **Efeito de tecnologia educacional sobre amamentação para crianças do ensino fundamental**. Recife, 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Pernambuco.

SOUZA, V. R.; MARZIALE, M. H.; SILVA, G. T.; NASCIMENTO, P. L. Translation and validation into Brazilian Portuguese and assessment of the COREQ checklist. **Acta Paul Enferm**. v.34:eAPE02631, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631>

MEDEIROS, M. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Rev. Eletr. Enferm**. v. 14, n. 2, p. 224-9, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v14i2.13628>

MENKIN, D.; FLORES, D. D. Transgender Students: Advocacy, Care, and Support Opportunities for School Nurses. **NASN School Nurse**, 2019.

MELO, V. E. Diversidade sexual e igualdade de gênero na escola: reflexões das práticas pedagógicas da Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti da rede pública Municipal do Recife-PE. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, vol. 3, n. 2, p. 240-255, 2016.

MELO, L. H. de A. Validação de conteúdo do instrumento: consulta de enfermagem para pessoa com úlcera falcêmica à luz da teoria de Orem. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MELO, P. O. C. *et al.* Educational technology on HIV/AIDS for prevention for older adults: semantic validation. **Online Braz J Nurs** [Internet]. v. 20, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20216510>

MIRANDA, N. L. *Bullying* Transfóbico no Contexto Escolar Português: Narrativas de Jovens Trans. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Porto, Portugal, 2021.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2005.

MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. A prevenção do desvio: o dispositivo das aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sex Salud Soc.**, v.1, p. 125-57, 2009. Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/132>

- MORETTI-PIRES, R. O. *et al.* Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero entre Estudantes de Medicina de 1º ao 8º Semestre de um Curso da Região Sul do Brasil. **Rev. bras. educ. med.** v. 43, n. 1, p. 568-78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190076>
- MONTEIRO, M. P. G.; ASINELLI-LUZ, A. Prevenção do bullying escolar: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 265-278, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i3.8220>
- MONTEIRO, F. S. C. T. *et al.* Transexualidade infantil na Psicologia: uma revisão bibliográfica. **Revista Mangaio Acadêmico**. v. 2, n. 3, 2017.
- MORAIS, R. C. M.; *et al.* A função das redes sociais de famílias de crianças hospitalizadas. **Esc Anna Nery**, v. 23, n. 4, 2019.
- MORAES, S. M. A. B. *et al.* Risk of suicide among nursing students. **Rev. Bras. Enferm.** v. 74, p. 1-7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0867>
- MOREIRA, M. F. ;NÓBREGA, M. M. L.; SILVA, M. I. T. Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. **Rev Bras Enferm.** v. 56, n. 2, p. 184-188, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000200015>
- NASCIMENTO, N. de C. Efeito de uma intervenção educativa no conhecimento, na atitude e na realização de ações do cuidado pré-concepcional entre trabalhadores da saúde da atenção primária. **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- NASCIMENTO, F. K. *et al.* Brazilian transgender children and adolescents: Attributes associated with quality of life. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v. 28, e3351, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3504.3351>.
- NASCIMENTO, A.; SALES FILHO, N. A. A construção da cultura de paz na escola: pedagogia da convivência em educação. **Cadernos PDE** [online]. 2013. Disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais- Aplicadas/Pedagogia/A-CONSTRU%C3%87%C3%83O-DA-CULTURA-DE-PAZ-NA-ESCOLA-1524163.html>
- NERLING, M. A. M; DARROZ, L. M. Tecnologias e aprendizagem significativa. **Cenas Educacionais**, v.4, n.10956, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10956>
- NIETSCHE, E. A. **Tecnologia emancipatória: possibilidade ou impossibilidade para a práxis de Enfermagem?** Ijuí (RS): UNIJUÍ; 2000.
- NIETSCHE, E. Tecnologias educacionais, assistenciais e gerenciais: uma reflexão a partir da concepção dos docentes de enfermagem. **Rev Lat Am Enfermagem**. v. 13, n. 3, p. 344-353, 2005.
- NIETSCHE, E. A.; TEIXEIRA, E.; MEDEIROS, H. P. (Org.). **Tecnologias cuidativo-educacionais: uma possibilidade para o empoderamento do enfermeiro(a)?** Moriá Editora, 2014.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

NUNES, T. **Pesquisa sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros dentro do sistema educacional brasileiro**. Curitiba, PR : IBDSEX, 2021. Disponível em: <https://aliancalgbti.org.br/wp-content/uploads/2021/12/eBook-Completo-0912-FINAL.pdf>

OLIVEIRA, J. M. de; NOGUEIRA, C. Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero. **Comissão para a cidadania e igualdade de gênero**, Lisboa, 2010.

OLIVEIRA, F. L. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**. v.51, n. 2, p. 133-143, 2015 DOI: <http://doi.org/10.4013/csu.2015.51.2.03>

OLTRAMANI, L. C.; GESSER, M. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Rev. Estud. Fem.** v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772>

Organização Mundial da Saúde. Manual de classificação estatística internacional de doenças, lesões e causas de morte. [Internet]. 9 ed. Geneva: OMS; 1977 [Acesso 12 mar 2019]. Disponível em: <https://www.io.gov.mo/pt/legis/int/rec/83>

PAULA, A. R.; DURANTE, V. G. P.; FANTACINI, R. A. F. A importância do professor mediador diante dos conflitos no cotidiano escolar. **Educação, Batatais**, v. 6, n. 1, p, 53-68, 2016.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

PASQUALI L. **Psicometria Teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAULINO, R. G. Validação de instrumento para avaliação da assistência de enfermagem em serviços obstétricos. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PICAZIO, C. **Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade**. São Paulo: GLS, 1999.

PINTO, M. B. promoção da saúde e a relação entre escola e comunidade: potencialidades para a transformação social. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PODESTÁ, L. L. **Os usos do conceito de transfobia e as abordagens das formas específicas de violência contra pessoas trans por organizações do movimento trans no Brasil**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018, 135p.

POLIT, D. F. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidência para a prática da enfermagem**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

POLIT, B.; BECK, C. T. **Fundamentos da pesquisa em enfermagem**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PORTNEY, L.G.; WATKINS, M.P. **Foundations of clinical research: applications to practice**. Prentice Hall: New Jersey, 2000.

RAMALHO, M. N. A. *et al.* Experiências e ações de enfrentamento a transfobia no contexto escolar. **International Journal of Development Research**. v. 12, n. 6, p. 56772-56777, 2022. DOI <https://doi.org/10.37118/ijdr.24642.06.2022>

RAMOS, K. **Transgêneros ainda vivem excluídos e “invisíveis” na escola**. Jornal Correio da Paraíba. 19 de agosto de 2018. Disponível em: <https://correiodaparaiba.com.br/cidades/transgeneros-ainda-vivem-excluidos-e-invisiveis-na-escola/>

REICHENHEIM, M. E., MORAES, C. L. (2007). Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Revista de Saúde Pública**, 41(4), 665-673.

REIS, P. S. O, *et al.*, Transfobia velada: sentidos produzidos por enfermeiros (as) sobre o acolhimento de travestis e transexuais. **Rev Fund Care Online**, v. 13, p. 20-85, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-6361rpcfo.v13.7488>

REIS, T. **Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando**. Curitiba: Appris, 2015.

REIS, T.; CAZAL, S. **Manual de educação LGBTI+**. Curitiba: Ibdsex, 2021.

REIS, T.; CAZAL, S. **Manual de comunicação LGBTI+**. Curitiba: Ibdsex, 2021.

RICHARDSON, R.J., **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed., São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, L. P.; COSTA, M. E. “Eu não dou conta disso”: representações sociais de professores e professoras da educação básica sobre alunas travestis e transexuais. **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 2, p. 268-293, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14295/de.v10i2.14465>

RODRIGUES, B. Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Vol. 2, Número 6, 2017.

RODRIGUES, M. E. F. F. A formação do estigma das travestis no Brasil: mercado informal, precariedade e trabalho sexual. **Laborare**. N. 8, p. 51-68, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33637/2595-847x.2022-101>

- ROQUINI, G. R. *et al.* Construction and validation of an educational booklet to promote adherence to oral antidiabetics. **Cogit. Enferm.** v. 26, p. 1-12, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v26i0.80659>
- RUBIO, D. M.; BER-WEGER, M.; TEBB, S. S.; LEE, E. S.; RAUCH, S. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. **Soc Work Res.** v. 27, n. 2, p. 94-111, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- SANTOS, G. F. dos; SILVA, J. S. Formação docente e diversidade de gênero no ensino superior: uma análise das matrizes curriculares. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 12, p. 1-26, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.19937>
- SANTOS, J. S. dos. Preconceito contra diversidade sexual e de gênero entre estudantes do curso de fisioterapia. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.
- SANTOS, Z. C. Tecnologia educacional sobre hanseníase para professores do ensino fundamental. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- SABINO, L. M. M.; *et al.* Uso de tecnologia leve-dura nas práticas de enfermagem: análise de conceito. **Aquichan**, v. 6, n. 2, p. 230-239, 2016.
- SARAIVA, N. C. G.; MEDEIROS, C. C. M.; ARAUJO, T. L. Serial album validation for promotion of infant body weight control. **Rev. Latino-Am. Enferm**, v. 26, n. 1, p. , 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2194.2998>
- SANTIAGO, L. M.; *et al.* Implantação do Programa Saúde na escola em Fortaleza - CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família. **Rev. bras. enferm.** v. 65, n. 6, p. 1026-1029, 2012. Santiago LM, Rodrigues MTP, Oliveira Junior AD, Moreira TMM. Implantação do Programa Saúde na escola em Fortaleza-CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família. *Rev. bras. enferm.* 2012; 65(6):1026-1029.
- SANTOS; D. M. S. *et al.* Ensino e prática de enfermagem em emergência: apoio tecnológico. **Revista Práxis**, v. 11, n. 21, p. 91-106, 2019.
- SILVA, A. K. L. S. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN** [online]. v.5, n.1, p. 12-25, 2013.
- SILVA, B. B.; SANTOS, E. C. Apoio social na autoestima e identidade social de pessoas trans brasileiras. **Psico**, v. 49, n. 4, p. 422-432, 2018.
- SILVA, M. F. **Trajetória Trans: apoio social e relações afetivo-sexuais de transexuais**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2018, 183p.
- SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem de educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro, Principium, 2015.

SILVA, K. V. L. G. da Construção e validação de cartilha para pais e cuidadores de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Tese de doutorado**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, M. E. A. *et al.* Gênero e sexualidade: a percepção dos professores de educação física. **Rev. Permo**. v. 3, n. 2, e325033, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5033>

SOARES, M.; *et al.* O apoio da rede social a transexuais femininas. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 83-92, 2011.

SOARES, Z. P; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**. V. 35, n. 73, p. 287-305, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

STUCKY, J. L. O preconceito contra diversidade sexual e de gênero em escolas públicas de ensino médio brasileiras. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TEIXEIRA, E. Tecnologias em Enfermagem: produções e tendências para a educação em saúde com a comunidade. **Rev. Eletr. Enf.** v. 12, n. 4, 2010.

TEIXEIRA, E.; MOTA, V. M. S. S. **Educação em saúde: tecnologias educacionais em foco**. São Paulo (Caetano do Sul): Difusão Editora, 2011.

TEIXEIRA, E. *et al.* Tecnologia educacional em contexto HIV/aids: uma alternativa qualitativa para a construção participativa. **Atas CIAIQ2019**, v. 2, 2019.

TEIXEIRA, E.; NASCIMENTO, M.H.M. Pesquisa metodológica: perspectivas operacionais e densidades participativas. In: TEIXEIRA, E. **Desenvolvimento de tecnologias cuidativo-educacionais**. Volume II. Porto Alegre: Moriá, 2020.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 723-736, 2017.

VIANA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.** v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>

XIMENES, M. A. M. *et al.*, Construction and validation of educational booklet content for fall prevention in hospitals. **Acta Paul Enferm.** v. 32, n. 4, p. 433-41, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201900059>

APÊNDICE A

CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DOS ESTUDOS QUALITATIVO E METODOLÓGICO

Prezado(a) professor(a),

Eu, Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, Enfermeira, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco – PPGENF/UFPE, desenvolvo uma pesquisa intitulada: “**Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II**”, sob orientação do Professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por ser professor(a) do Ensino Fundamental II. Sua participação ocorrerá em dois momentos. O primeiro consiste em entrevista *on-line* que será realizada de forma individual, e gravada por meio do Google Meet. As questões do estudo se referem ao seu conhecimento, experiências e atitudes referidas quanto à transexualidade e ao *bullying* transfóbico, bem como suas sugestões para o desenvolvimento de tecnologia educacional sobre o assunto, para ser utilizada por professores do Ensino Fundamental II. O segundo momento consiste em avaliar a tecnologia educacional a ser desenvolvida, quanto à adequação da linguagem aos professores do Ensino Fundamental II. Neste caso, a tecnologia será enviada junto com o instrumento de avaliação adequado, por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp.

Caso aceite contribuir com o estudo, estou enviando o *link* contendo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações sobre a pesquisa. Peço que leia atentamente e depois marque a opção “aceito participar da pesquisa”.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8QIBpQVz8vG9YUSaUN-AUszcBVjABEMbx4aYVxwvabtmP_Q/viewform?usp=sf_link

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição e disponibilidade. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II**”, conduzida por Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho sob a orientação do professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo.

Este estudo tem por objetivo avaliar o efeito do uso de uma tecnologia educacional nas atitudes de professores do Ensino Fundamental da rede pública relativas à transexualidade. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do Ensino Fundamental II. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Existem riscos mínimos de você sentir-se desconfortável por conta do seu envolvimento afetivo com o assunto. Sua participação é voluntária e não será remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto, ela consistirá em responder uma entrevista individual *on-line* por meio do Google Meet e, posteriormente, será convidado para avaliar a tecnologia educacional a ser construída. Em qualquer forma de participação, serão agendados dia e horário de sua disponibilidade. A duração da entrevista será em média de 30 minutos. As questões do estudo se referem ao seu conhecimento, experiências e atitudes referidas quanto à transexualidade e ao *bullying* transfóbico, bem como suas sugestões para o desenvolvimento de tecnologia educacional sobre o assunto, para ser utilizada por professores do Ensino Fundamental II.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometerá a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos, de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, peço que marque a opção “aceito participar” no final deste documento.

Seguem-se os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, Doutoranda em Enfermagem UFPE. *E-mail*: marclineide.andrade@ufpe.br e telefone: (83) 99921-9650.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE. Endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife/PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – *e-mail*: cepccs@ufpe.br.

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome completo: _____

CPF: _____

() **Aceito participar** () **Não aceito participar**

APÊNDICE C

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUALITATIVO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Código da entrevista: _____ **Idade:** _____

Formação: _____

Identidade de gênero:

- () Homem Cis
 () Homem Trans
 () Mulher Cis
 () Mulher Trans
 () Não binário

Estado civil:

- () Solteiro(a)
 () Casado(a)
 () Divorciado(a)
 () Viúvo(a)
 () União estável
 () Outro:

Religião:

- () Católica
 () Evangélica
 () Espírita
 () Candomblé
 () Umbanda
 () Ateu/agnóstico
 () Outro:

Professor há quanto tempo: _____

Ensina em escola privada também? () Sim () Não

Disciplina que leciona:

- () Português () Geografia () Artes
 () Matemática () Ciências () Educação física
 () Inglês () História () Educação religiosa
 () Outra: _____

QUESTÕES DO ESTUDO

- ✓ Fale o que você sabe sobre identidade de gênero e transexualidade.
- ✓ Se você já teve alguma experiência na escola com aluno transexual, fale com foi.
- ✓ O que você faria se presenciasse um estudante trans sofrendo *bullying* transfóbico?
- ✓ O que você acha que pode fazer para prevenir o *bullying* transfóbico na escola?
- ✓ O que você sabe sobre a implementação da Cultura de Paz na escola?
- ✓ Na sua opinião, que tipo de tecnologia seria mais adequada para orientar e sensibilizar os professores sobre o *bullying* transfóbico, e o que você acha que ela tem que ter em termos de conteúdo?

APÊNDICE D

CARTA-CONVITE PARA OS JUÍZES ESPECIALISTAS

Prezado(a) especialista,

Eu, Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, Enfermeira, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco – PPGENF/UFPE, desenvolvo uma pesquisa intitulada: “Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II”, sob orientação do Professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo.

Devido à sua expertise em uma das áreas de interesse (Diversidade Sexual e de Gênero, Cultura de Paz, ou desenvolvimento de Material Educativo Impresso), você está sendo convidado(a) a colaborar na etapa de validação de conteúdo da tecnologia educacional do tipo cartilha, construída pela pesquisadora e intitulada: “*Bullying* transfóbico em estudantes trans: orientações para professores do Ensino Fundamental II à luz do referencial de Cultura de Paz”.

Caso aceite contribuir com o estudo, estou enviando, em anexo, a cartilha em formato pdf para leitura e avaliação. Em seguida, peço que marque a opção “li e aceito os termos para participar da pesquisa” no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no *link* abaixo e prossiga com o preenchimento do questionário *on-line*.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfg1qu2BzjUTYNh2rFeaeE0u1_sxEtBBPIsApgrJ39zSeMQaA/viewform?usp=pp_url

Após a leitura da cartilha, o preenchimento do formulário dura em média 5 a 10 minutos, e você receberá cópia do TCLE e das suas respostas ao instrumento de avaliação. Se preferir, posso enviar a cartilha e o *link* para avaliação pelo celular via WhatsApp, para que possa responder. Neste caso, solicito que me envie seu contato telefônico.

Gostaria, se possível, de solicitar a indicação de outros juízes especialistas nesta área para colaborar com o estudo.

Ficarei imensamente grata se puder **fazer o preenchimento em até 10 dias**.

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição e disponibilidade. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (JUÍZES ESPECIALISTAS)

Prezado(a) especialista,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo título é “Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II”, desenvolvida por Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho sob a orientação do professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo.

É importante que, antes de participar, você leia atentamente as informações sobre o estudo e, caso concorde, selecione a opção de concordância em participar, ao final deste termo.

O objetivo desta etapa do estudo é validar com juízes especialistas o conteúdo da cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico em estudantes trans. A referida cartilha foi construída pela pesquisadora para ser utilizada por professores do Ensino Fundamental II. Sua participação como especialista, nesta etapa, se dará por você ser considerado(a) apto(a) para julgar a adequação do conteúdo existente na cartilha. Assim, você precisará ler a cartilha e preencher o questionário através do *Google Forms*®, que é composto por duas seções: uma com questões referentes a informações sobre você e sua formação, para que fique documentado que seu perfil profissional contempla as características de especialista adotadas neste estudo; e a segunda com questões para avaliar o conteúdo da cartilha quanto aos seus objetivos, estrutura e apresentação, e relevância. Sua identidade permanecerá em sigilo e todos os arquivos ficarão sob responsabilidade da pesquisadora por cinco anos e após este período serão destruídos.

Este estudo possui riscos mínimos para você durante a avaliação da cartilha, como cansaço em responder os instrumentos. Entretanto, asseguramos o direito de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se que o conteúdo desta pesquisa servirá exclusivamente para fins científicos e, quando os dados forem divulgados em congressos ou artigos, sua identidade não será revelada. Assim, você estará contribuindo com a qualidade deste estudo que poderá auxiliar na prevenção do *bullying* transfóbico no cenário escolar.

Sua participação é voluntária, assim, você não receberá qualquer remuneração financeira e também não terá qualquer custo com ela. A qualquer momento, é seu direito desistir de participar, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a você. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, através do *e-mail*: marclineide.andrade@ufpe.br.

Caso aceite participar, uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a cópia de suas respostas lhes serão enviadas por *e-mail*.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável ou Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE, de segunda a sexta-feira, em dias úteis, das 10 às 12 horas ou das 14 às 16 horas, no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife/PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**.

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome completo: _____

CPF: _____

Aceito participar **Não aceito participar**

Ministra ou ministrou disciplinas cursos na área de DSG/CP/MEI? () Sim () Não

Participou de curso de atualização na área de DSG/CP/MEI? () Sim () Não

Desenvolve pesquisa na área de DSG/CP/MEI nos últimos dois anos? () Sim () Não

Desenvolve ou desenvolveu projeto de extensão na área de DSG/CP/MEI nos últimos dois anos? () Sim () Não

Possui publicação de artigo científico resultante de pesquisa na área de DSG/CP/MEI nos últimos cinco anos? () Sim () Não

AValiação DO CONTEÚDO DA CARTILHA

Instruções e itens de avaliação do conteúdo: Após a leitura e análise da cartilha enviada, leia os itens e pontue com a valoração **3 Concordo Totalmente; 2 Concordo Parcialmente; 1 Discordo**. Há espaço para sugestões e críticas. Caso atribua notas 1 e 2, justifique e colabore para a melhoria do material.

OBJETIVOS: propósitos, metas ou finalidades	1	2	3
1. A cartilha contempla o tema proposto			
2. A cartilha é adequada ao processo de ensino-aprendizagem			
3. A cartilha esclarece dúvidas sobre o tema abordado			
4. A cartilha proporciona reflexão sobre o tema			
5. A cartilha incentiva mudança de comportamento			

Sugestões e críticas:

ESTRUTURA/APRESENTAÇÃO: organização, estrutura, estratégia, coerência e suficiência	1	2	3
6. A cartilha apresenta linguagem adequada ao público-alvo			
7. A cartilha apresenta linguagem apropriada ao material educativo			
8. A cartilha apresenta linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo educativo			
9. As informações contidas na cartilha estão corretas			
10. As informações contidas na cartilha são objetivas			
11. As informações contidas na cartilha são esclarecedoras			
12. As informações contidas na cartilha são necessárias			

13. A cartilha apresenta sequência lógica das ideias			
14. A cartilha apresenta tema atual			
15. A cartilha apresenta tamanho do texto adequado			

Sugestões e críticas:

RELEVÂNCIA: significância, impacto, motivação e interesse	1	2	3
16. A cartilha estimula o aprendizado			
17. A cartilha contribui com o conhecimento na área			
18. A cartilha desperta o interesse pelo tema			

Sugestões e críticas:

Fonte: adaptado de Leite *et al.*, 2018

APÊNDICE G

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEMÂNTICA (PROFESSORES)

INSTRUÇÕES: Por gentileza, leia a cartilha. Em seguida, analise o instrumento, marcando com um “X” em um dos números que estão na frente de cada afirmação. Dê sua opinião de acordo com a numeração que melhor represente seu grau de concordância em cada critério abaixo:

VALORAÇÃO	CÓDIGO
Discordo totalmente	1
Discordo	2
Neutro	3
Concordo	4
Concordo totalmente	5

Se necessário, expresse sua opinião e dê sugestões para o aperfeiçoamento da cartilha educacional. Desde já, agradeço a colaboração.

1 - OBJETIVOS: Refere-se aos propósitos, metas ou fins que se deseja atingir com a utilização da cartilha educacional.

	1	2	3	4	5
1.1 Atende aos objetivos dos professores quanto à prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola (a cartilha trata de assuntos necessários para os professores).					
1.2 A cartilha poderá ajudar na prevenção do <i>bullying</i> transfóbico.					
1.3 É capaz de promover reflexão sobre a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico.					

Comentários gerais e sugestões:

2 - ORGANIZAÇÃO: Refere-se à forma de apresentar as orientações. Isso inclui sua organização geral, estrutura, estratégia de apresentação, coerência e formatação.

	1	2	3	4	5
2.1 A capa da cartilha educacional está atraente e indica o conteúdo do material.					
2.2 O tamanho do título e dos conteúdos nos tópicos está adequado.					
2.3 Os tópicos apresentam uma sequência lógica.					
2.4 Há coerência entre as informações da capa, apresentação, sumário e conteúdo da cartilha.					
2.5 O número de páginas está adequado.					
2.6 Os temas retratam aspectos-chave importantes.					

Comentários gerais e sugestões:

3 - LINGUAGEM: Refere-se a características linguísticas, compreensão e estilo da redação e dos conceitos abordados na cartilha educativa apresentada.

	1	2	3	4	5
3.1 A escrita está em estilo adequado.					
3.2 O texto é vívido e interessante. O tom é amigável.					
3.3 O vocabulário é acessível.					
3.4 Todos os conceitos importantes são abordados de forma clara e objetiva.					
3.5 Há associação entre o tema de cada seção e o texto correspondente.					
3.6 O texto está claro.					

Comentários gerais e sugestões:

4- APARÊNCIA: Refere-se às características que avaliam o grau de significação da cartilha educativa apresentada.

	1	2	3	4	5
4.1 As ilustrações são simples.					
4.2 As páginas ou seções parecem organizadas.					
4.3 O número de figuras é suficiente.					
4.4 As figuras correspondem aos conteúdos ilustrados.					
4.5 As figuras são autoexplicativas.					
4.6 As figuras são provocadoras de perguntas sobre a temática.					

Comentários gerais e sugestões:

5 - MOTIVAÇÃO: Refere-se à capacidade do material de causar algum impacto, motivação e/ou interesse, assim como ao grau de significação do material educacional apresentado.

	1	2	3	4	5
5.1 A cartilha é apropriada para a sua idade e cultura.					
5.2 A cartilha apresenta lógica.					
5.3 A cartilha desperta interesse e curiosidade.					
5.4 A cartilha aborda os assuntos necessários para os professores.					
5.5 As informações contidas na cartilha são importantes para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola.					
5.6 A cartilha propõe adquirir conhecimento para a prevenção do <i>bullying</i> transfóbico na escola.					
5.7 O texto convida à interação (o leitor é estimulado a discutir problemas e soluções). A cartilha sugere ações.					

Comentários gerais e sugestões:

6 - ADEQUAÇÃO CULTURAL: Refere-se à adequação do material relacionada às experiências do público-alvo.

	1	2	3	4	5
6.1 Após a leitura da cartilha, você a indicaria para professores do Ensino Fundamental II, considerando os contextos socioeconômico e cultural da população.					

Comentários gerais e sugestões:

Fonte: Adaptado do Suitability Assessment of Materials SAM

APÊNDICE H

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL

(PRÉ-TESTE)

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Nome: _____

Gênero: Masculino () Feminino () Idade: _____

Estado civil: Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) ()

Formação: _____

Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Não possui ()

Tempo do ensino: _____

Possui religião: Sim () Não () Qual: _____

Possui amigos travestis ou transexuais: Sim () Não ()

Orientação sexual: Heterossexual () Não heterossexual ()

Já participou de alguma formação ou tem experiência com a temática diversidade sexual e de gênero? Sim () Não ()

PARTE II – ESCALA DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Sobre seu contato com pessoas travestis e transexuais, responda a opção mais adequada para você. Marque apenas uma opção.

- () Aceitaria como membro da minha família
- () Aceitaria como amigo(a)
- () Aceitaria como colega de trabalho
- () Aceitaria como vizinho(a)
- () Aceitaria em meu bairro
- () Aceitaria em minha cidade
- () Não aceitaria contato

PARTE III – ESCALA DE PRECONCEITO CONTRA A DIVERSIDADE DE GÊNERO

Marque como você responderia às seguintes afirmativas, utilizando a escala de cinco opções, com a valoração: **5 Concorda totalmente; 4 Concorda um pouco; 3 Não concorda nem discorda; 2 Discorda um pouco; 1 Discorda totalmente.**

Por favor, responda CUIDADOSAMENTE e HONESTAMENTE a cada pergunta. É importante indicar como você se sente AGORA, e não como você pode ter-se sentido no PASSADO. Algumas das situações podem ser estranhas para você, mas tente pensar sobre situações semelhantes que você possa ter vivenciado.

Responda a cada item e não se preocupe com suas respostas anteriores. Não há respostas certas ou erradas.

	Discorda totalmente	Discorda um pouco	Não concorda nem discorda	Concorda um pouco	Concorda totalmente
1) Travestis me dão nojo.					
2) Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.					
3) Os homens que depilam suas pernas são estranhos.					
4) Eu não consigo entender por que uma mulher se comportaria feito um homem.					
5) As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.					
6) As mulheres que se veem como homens são anormais.					
7) Operações de mudança de sexo são moralmente erradas.					
8) As meninas masculinas deveriam receber tratamento.					
9) Os homens afeminados não me deixam à vontade.					
10) Eu iria a um bar frequentado por travestis.					
11) As mulheres masculinas não me deixam à vontade.					

APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL

(PÓS-TESTE)

ESCALA DE PRECONCEITO CONTRA A DIVERSIDADE DE GÊNERO

Marque como você responderia às seguintes afirmativas, utilizando a escala de cinco opções, com a valoração: **5 Concorda totalmente; 4 Concorda um pouco; 3 Não concorda nem discorda; 2 Discorda um pouco; 1 Discorda totalmente.**

Por favor, responda CUIDADOSAMENTE e HONESTAMENTE a cada pergunta. É importante indicar como você se sente AGORA, e não como você pode ter-se sentido no PASSADO. Algumas das situações podem ser estranhas para você, mas tente pensar sobre situações semelhantes que você possa ter vivenciado.

Responda a cada item e não se preocupe com suas respostas anteriores. Não há respostas certas ou erradas.

	Discorda totalmente	Discorda um pouco	Não concorda nem discorda	Concorda um pouco	Concorda totalmente
1) Eu tenho nojo de travestis.					
2) É vergonhoso um homem se comportar como uma mulher.					
3) Eu acho estranho um homem que depila suas pernas.					
4) Não dá para entender como uma mulher pode se comportar feito um homem.					
5) Meninas devem brincar com brinquedos de meninas, e meninos devem brincar com brinquedos de meninos.					
6) Não é normal uma mulher achar que é homem.					
7) É moralmente errado uma pessoa realizar operação de mudança de sexo.					
8) Meninas masculinas deviam fazer tratamento.					
9) Não me sinto à vontade perto de homens afeminados.					

10) Eu não me incomodaria de ir a um bar frequentado por travestis.					
11) Não me sinto à vontade perto de mulheres masculinas.					

APÊNDICE J

CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL

Prezado(a) professor(a),

Eu, Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, Enfermeira, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco – PPGENF/UFPE, desenvolvo uma pesquisa intitulada: “Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II”, sob orientação do Professor Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por ser professor(a) do Ensino Fundamental II. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário antes e após a leitura da cartilha educacional desenvolvida pela pesquisadora, intitulada “*Bullying* transfóbico em estudantes trans: orientações para professores do Ensino Fundamental II à luz do referencial de Cultura de Paz”. A apresentação e leitura da cartilha ocorrerão de forma conjunta com a pesquisadora, podendo acontecer por meio do Google Meet[®], onde os *links* com os questionários pré e pós-teste serão enviados via WhatsApp[®], ou presencialmente, em local reservado, combinado previamente. Após 30 dias, a pesquisadora enviará o *link*, via WhatsApp[®], de outro questionário para o pós-teste tardio. A duração da apresentação e leitura conjunta da cartilha será em média de 40 minutos, e 2 a 3 minutos é o tempo previsto para você responder cada questionário. As questões contidas nos questionários são sobre suas atitudes quanto à transexualidade.

Caso aceite contribuir com o estudo, estou enviando o *link* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações sobre a pesquisa. Peço que leia atentamente e depois marque a opção “aceito participar da pesquisa”. Caso prefira participar presencialmente, levarei o TCLE para ser assinado no dia e horário agendados.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPLff35ML8OtR_spGzH9ZMT_cstYDjlHwHR9O_xsbw7K9oEPg/viewform?usp=sf_link

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição e disponibilidade. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

APÊNDICE K

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DO ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Cartilha educacional sobre *bullying* transfóbico no preconceito à diversidade de gênero de professores do Ensino Fundamental II”, conduzida por Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho. Este estudo tem por objetivo avaliar o efeito do uso de uma tecnologia educacional nas atitudes de professores do Ensino Fundamental II da rede pública municipal, relativas à transexualidade. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do Ensino Fundamental II. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretarão prejuízo.

Existem riscos mínimos de você sentir-se desconfortável por conta do seu envolvimento afetivo com o assunto. Sua participação é voluntária e não será remunerada e nem implicará em nenhum tipo de gastos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário antes e após a leitura da cartilha educacional desenvolvida pela pesquisadora, intitulada “*Bullying* transfóbico em estudantes trans: orientações para professores do Ensino Fundamental II à luz do referencial de Cultura de Paz”. A apresentação e leitura da cartilha ocorrerão de forma conjunta com a pesquisadora, podendo acontecer por meio do Google Meet[®], e os *links* com os questionários pré e pós-teste serão enviados via WhatsApp[®], ou presencialmente, em local reservado, combinado previamente. Após 30 dias, a pesquisadora enviará o *link*, via WhatsApp[®], de outro questionário para o pós-teste tardio. A duração da apresentação e leitura conjunta da cartilha será em média de 40 minutos, e 2 a 3 minutos é o tempo previsto para responder aos questionários. As questões contidas nos questionários são sobre suas atitudes quanto à transexualidade.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa são confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometerá a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos, de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem-se os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho, Doutoranda em Enfermagem – UFPE. *E-mail:* marclineide.andrade@ufpe.br Rua: Rita Sabino de Andrade nº 35, Aeroclube, João Pessoa/PB, CEP:58036-610. Telefone: (83) 99921-9650, Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife/PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado(a), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Efeito de uma tecnologia educacional nas atitudes de professores do Ensino Fundamental relativas à transexualidade**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (duas testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

() Aceito participar () Não aceito participar

ANEXO A

CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de João Pessoa está ciente e autoriza a execução da pesquisa "EFEITO DE UMA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NAS ATITUDES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL RELATIVAS À TRANSEXUALIDADE.", a ser realizada pelo (a) doutorando (a) **Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho**, sob a orientação do (a) Professor (a) **Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo**, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPE.

A pesquisa será realizada conforme Parecer 011/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE e Resolução 001/2020 do CME, que tratam da realização das atividades no contexto da pandemia, no primeiro semestre de 2021.

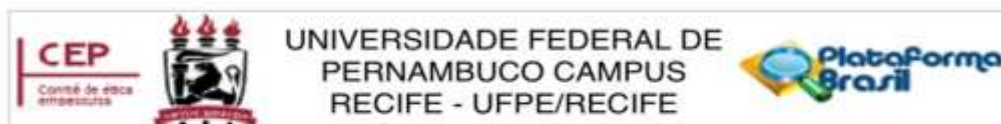
João Pessoa, 23 de novembro de 2020.



M. das Graças P. Melo
Diretora do Departamento
Ensino Fundamental
Mat. 66.032-2

ANEXO B

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: CARTILHA EDUCACIONAL SOBRE BULLYING TRANSFÓBICO NO PRECONCEITO À DIVERSIDADE DE GÊNERO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: Marcleineide Nóbrega de Andrade Ramalho

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 41092620.5.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

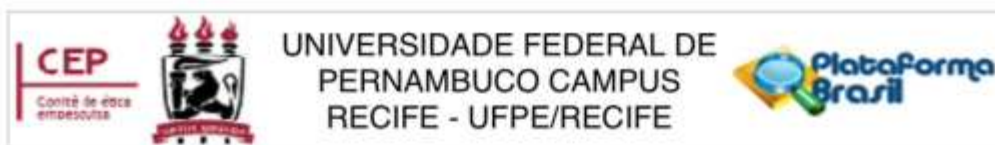
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.886

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Emenda ao projeto original com a finalidade de alteração no título da pesquisa para atender a solicitação da Banca Examinadora do projeto no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPE. O objetivo desse estudo é avaliar o efeito de uma tecnologia educacional nas atitudes de professores do ensino fundamental relativas à transexualidade. Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo quase experimental a ser desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa – PB, Nordeste do Brasil, em três etapas, a saber: a primeira etapa consiste na elaboração de uma tecnologia educacional a partir de grupos focais realizados com os professores. Após a definição da tecnologia a ser desenvolvida, será construída utilizando os referenciais apropriados para criação com o objeto de manter o rigor metodológico, a segunda consiste em validação quanto ao seu conteúdo por um comitê de juízes especialistas, e quanto a aparência, pelo público alvo. A terceira etapa consiste na realização do estudo quase experimental com aplicação da tecnologia antes e após a intervenção. A média dos escores de atitudes relativas à transexualidade será comparada antes e após a aplicação da tecnologia com auxílio do software Statistical Package for Social Science/SPSS – versão 22.0 para Windows. Espera-se com esse estudo que a tecnologia educacional para uso dos professores no ambiente escolar possa aproximá-los da realidade vivenciada pelos alunos transgênero, e contribuir na redução do bullying transfóbico. Espera-se ainda auxiliar os professores na condução de casos de transfobia.

Endereço: Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.155.886

como também que os artigos sejam divulgados em periódicos internacionais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Avaliar o efeito de uma tecnologia educacional nas atitudes de professores do ensino fundamental da rede pública, relativas à transexualidade.

Objetivo Secundário:

- Construir uma tecnologia educacional para sensibilizar e instrumentalizar os professores sobre a transexualidade e a transfobia no cenário escolar;
- Validar o conteúdo da tecnologia educacional com juízes especialistas;
- Avaliar a aparência da tecnologia educacional com o público-alvo;
- Verificar as atitudes dos professores do ensino fundamental da rede pública, relativa à transexualidade, antes e após a aplicação da tecnologia educacional;
- Comparar as médias dos escores das atitudes relativas à transexualidade dos professores antes e após aplicação da tecnologia educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

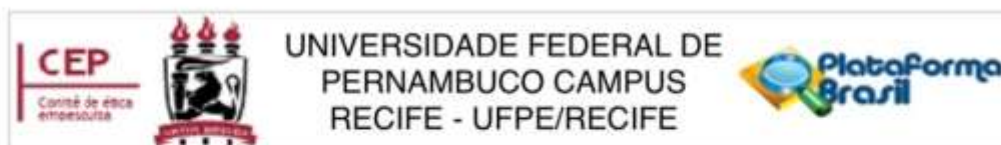
Os juízes poderão sentir algum incômodo visual ou cansaço devido à leitura do instrumento. Para minimizar estes incômodos, os instrumentos serão disponibilizados em formato eletrônico sendo estabelecido um prazo de 30 dias para devolução. Ao participar da pesquisa os juízes terão o benefício de aprimoramento e reflexão de sua prática profissional, além de contribuir para o aperfeiçoamento científico.

Os professores poderão passar por algum constrangimento, ao abordar questões sobre suas atitudes, aqueles aos quais os mesmos estariam expostos em uma conversa informal, como cansaço e expressão de emoções, e estará assegurado o direito de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Os benefícios estão ligados diretamente à produção de conhecimento acerca da transexualidade e transfobia, com o intuito de contribuir para ofertar uma educação cada vez mais integral, universal e equânime, correspondente às reais necessidades das pessoas transexuais. O TCLE será assinado em duas vias, na qual uma ficará com o sujeito e outra com a pesquisadora. Os dados obtidos subsidiarão a elaboração de artigos científicos divulgados com a garantia de sigilo acerca da identidade dos participantes que será mantido, em todas as formas. A pesquisadora se

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.155.886

compromete em utilizar a tecnologia educacional com os professores alocados no grupo controle após a finalização da coleta de dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento de uma tecnologia educacional acerca da transexualidade, que possibilite a professoras e professores refletirem e atuarem sobre processos sociais relativos às identidades transexuais, certamente contribuirá a um crescente conflito intersegmentos, em que também atuam identidades religiosas e compreensões políticas da atualidade. Por ser um tema controverso que inevitavelmente mobiliza a diversidade de pontos de vista, tem sua relevância na contribuição para ações antidiscriminatórias na garantia de direitos à população transexual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados acham-se em conformidade com as normas do CEP.

Recomendações:

Sem Recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

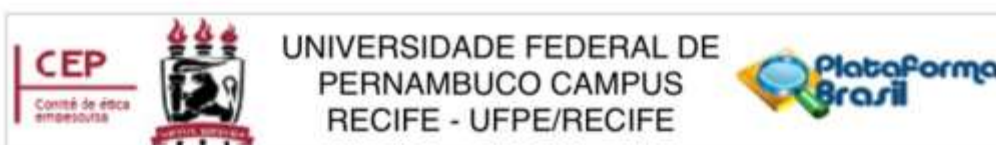
Considerações Finais a critério do CEP:

A emenda foi avaliada e APROVADA pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_217183_3_E2.pdf	30/06/2023 10:57:21		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/06/2023 10:55:57	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	DOCUMENTO_DA_BANCA.pdf	30/06/2023 10:37:37	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_JUSTIFICATIVA_DA_EMENDA.pdf	30/06/2023 10:37:18	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	CARTA_DO_ORIENTADOR.pdf	30/06/2023 10:36:02	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	justificativa_emenda.docx	16/11/2022 16:30:24	Marclineide Nóbrega de	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.155.886

Outros	justificativa_emenda.docx	16/11/2022 16:30:24	Andrade Ramalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese_Marclineide_alterado.doc	16/11/2022 16:26:27	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.docx	16/11/2022 16:25:50	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_juizes.docx	11/02/2021 14:07:45	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	carta_de_resposta_as_pendencias.docx	11/02/2021 14:05:54	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Edinaldo.pdf	27/11/2020 13:04:04	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marclineide.pdf	27/11/2020 13:02:15	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	declaracao_de_vinculo_do_curso.pdf	27/11/2020 13:00:49	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Confidencialidade.pdf	27/11/2020 12:59:23	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_SME.pdf	26/11/2020 20:21:01	Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenharias, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.utpe@ufpe.br

ANEXO C



Fundação Biblioteca Nacional
Escritório de Direitos Autorais

Certidão de Registro ou Averbação

Nº Registro: **873.818** Livro: **1703** Folh a: **3**


BULLYING TRANSFÓBICO EM ESTUDANTES TRANS
Outros

Protocolo do Requerimento: 000984.0008801/2023.
36 página(s)
Inédita

Dados do Requerente

Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho (Autor(a))
CPF- 035.294.084-09

Para constar lavra-se o presente termo nesta cidade do Rio de Janeiro,
Em 16 de maio de 2023., que vai por mim assinado.

Documento assinado digitalmente
 MARCIA DOS SANTOS BASTOS
Insc. 14.05.2013 15:00:00
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

O referido é verdade e dou fé.
Marcia dos Santos Bastos
Coordenador
Mat. Siape:1552530