

Conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero com base na experiência de graduandos/as em Pedagogia

School conflicts involving sexual and gender diversity based on the experience of undergraduate students in Pedagogy

Conflictos escolares que involucran diversidad sexual y de género a partir de la experiencia de estudiantes de Pedagogía

Matheus Estevão Ferreira da Silva¹

RESUMO

Objetivou-se identificar e mapear conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero relatados por graduandos/as em pedagogia de uma universidade pública paulista. Recorreu-se à aplicação de duas sessões de grupo focal em duas turmas (A e B) do terceiro ano do curso de pedagogia participante, sendo uma sessão em cada turma. Nas sessões, os/as graduandos/as relataram conflitos envolvendo a diversidade sexual e de gênero que experienciaram ou testemunharam no estágio escolar universitário obrigatório e/ou remunerado ou em sua própria escolarização. Para a identificação e distinção dos conflitos, apoiou-se na literatura feminista dos estudos de gênero. Foram 14 diferentes tipos de conflitos relatados. Os conflitos apoiaram constatações precedentes sobre conflitos de gênero e sexualidade emergidos na escola. Sugere-se, desde o estágio universitário, um trabalho de supervisão que possa orientar os/as graduandos/as quanto aos conflitos experienciados nesse período de formação inicial.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Formação Inicial Docente. Pedagogia. Diversidade Sexual e de Gênero.

ABSTRACT

Our objective was to identify and map school conflicts involving sexual and gender diversity reported by undergraduate students in pedagogy at a public university in São Paulo. Two sessions of the focus group technique were applied in two classes (A and B) of the third year of the participant pedagogy course, with one session in each class. In the sessions, the undergraduates reported conflicts involving sexual and gender diversity that they experienced or witnessed in the university internship or in their own schooling. To identify and distinguish the conflicts, the feminist literature of gender studies was used. There were 15 different types of conflicts reported. The conflicts supported previous findings about gender and sexuality conflicts at school. We suggest, from as early as the university internship, supervision work that can guide the undergraduates regarding the conflicts experienced in this period of initial formation.

Keywords: Gender. Sexuality. Initial Teacher Formation. pedagogy. Sexual and Gender Diversity.

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>

RESUMEN

El objetivo es identificar y mapear los conflictos escolares relacionados con la diversidad sexual y de género denunciados por estudiantes de pregrado en Pedagogía de una universidad pública de São Paulo. Se aplicaron dos sesiones de grupos focales en dos clases (A y B) del tercer año del curso de Pedagogía participante, una sesión en cada clase. Los estudiantes relataron conflictos relacionados con la diversidad sexual y de género que vivieron o presenciaron en la pasantía universitaria o en su propia escuela. Para identificar y distinguir los conflictos se apoyó en la literatura feminista de Estudios de Género. Se reportaron 15 tipos diferentes de conflictos. Los conflictos apoyaron hallazgos previos sobre conflictos de género y sexualidad. Se sugiere, desde la pasantía universitaria, un trabajo de supervisión que pueda orientar los estudiantes de pregrado sobre los conflictos vividos en este período de formación inicial.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Formación Inicial del Profesorado. Pedagogía. Diversidad Sexual y de Género.

INTRODUÇÃO

É consenso na literatura pertinente ao tema — que intersecciona gênero, sexualidade e educação — (Vianna, 2010; Bortolini, 2011; Castro, 2016; Lins, Machado e Escoura, 2016; Silva e Brabo, 2016; Silva e Souza, 2020) que a escola é uma das instituições sociais que mais reúnem a diversidade em seu interior, em particular a chamada *diversidade sexual e de gênero*. Ou seja, a escola é um dos primeiros espaços públicos, fora do seio familiar, em que a criança entra em contato e aprende a conviver com o diferente, e isso se estende às diferentes formas de viver a própria sexualidade, o gênero e de explorar/descobrir o próprio corpo.

Segundo Silva e Brabo (2016, p. 128), cultural e historicamente foram estabelecidas hierarquias e relações sociais de poder entre os indivíduos de acordo com suas diferenças, “resultando, assim, em desigualdades, preconceitos e construção de estereótipos” no que se refere às formas de *ser homem* e *ser mulher* e de manifestar o desejo sexual. Em acordo com Vianna (2010, p. 154), o conceito de gênero, tal como apropriado e desenvolvido pelas teorizações feministas a partir da década de 1970, “pode permitir que percebamos o caráter sociológico da construção dos sentidos e dos significados relacionados às masculinidades e feminilidades.”

Nessa perspectiva, o gênero surgiu inicialmente para a distinção entre sexo (biológico) e gênero (social), sendo o primeiro referente aos aspectos biológicos do corpo e o segundo, aos referidos aspectos sociais que são construídos em torno desses aspectos biológicos, isto é, com base nas diferenças sexuais. Posteriormente, tal como o entendemos neste texto, o gênero foi concebido pela filósofa estadunidense Judith Butler (2003, p. 33) como “a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser.” Assim, o gênero faz referência aos discursos de poder inscritos nos corpos mediante gestos e artefatos, revelando seu caráter *performativo*, construído discursivamente nas relações.

Da mesma forma, a sexualidade também atravessa esse processo de construção e produção de relações sociais de poder, com base no qual se impera a *heteronormatividade* (Butler, 2003; Lins, Machado e Escoura, 2016; Silva e Brabo, 2016), norma social que exige a manifestação invariável de um gênero de acordo com um sexo — o binarismo de gênero masculino/macho e feminino/fêmea —, regulação que foi chamada por Gayle Rubin (1975) de *sistema sexo/gênero*. No entanto, Butler (2003) atualiza esse sistema para *sexo/gênero/desejo* pensando no atravessamento da sexualidade, pois a heteronormatividade também exige a manifestação de um desejo sexual específico,

considerado a única forma “saudável” de expressão sexual, a heterossexualidade. Compreende-se por diversidade sexual e de gênero, portanto, o grupo de pessoas que não se enquadram nessa lógica heteronormativa, nomeadamente a população de lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc. (LGBTQIA+¹).

Assim, a questão da construção social sobre como homens e mulheres devem ser/viver e expressar seu desejo sexual, como resumem Silva e Souza (2020, p. 279), “é parte constitutiva da cultura e da nossa vida em sociedade. Essas construções sociais, das quais se originam os referidos ideais de masculinidade e feminilidade, são reafirmadas a quase todo momento por discursos de poder disparados por instituições de saber”. E, entre essas instituições, está a escola.

Sobre a escola enquanto instituição social disciplinadora das relações de gênero e da sexualidade, Vianna (2010, p. 155-156) ressalta que “a escola sempre fez parte desse processo, ora negando a presença ou as expressões da sexualidade em seu interior, [...] está longe de ser neutra e reflete o modo como as relações sociais de gênero são produzidas e configuradas socialmente.”

Assim, sendo um espaço que favorece o encontro das pessoas com a diferença e, por conseguinte, com a diversidade de expressões de gênero e sexualidade possíveis, a escola pode tanto reafirmar esse quadro de desigualdades e relações de poder como procurar superá-lo e, em seu lugar, promover a compreensão e a convivência com a diversidade. Como também ressalta Vianna (2010, p. 154),

é possível mudar a forma como nos nomeamos, nos hierarquizamos e muitas vezes reproduzimos uma dominação que é fundamentalmente masculina. E a educação pode ter um papel importante em divulgar, incentivar e produzir novos valores, não aqueles tradicionalmente vinculados à masculinidade hegemônica e à feminilidade a ela subordinada. Essa pode ser a grande contribuição da educação escolar, sob a ótica das relações de gênero.

Entre os principais atores no cotidiano escolar, chama-nos atenção a formação de professores/as, que terão de assumir protagonismo nesse processo educativo de promoção do convívio com a diversidade.

Em revisão de políticas públicas de gênero e sexualidade voltadas para a formação docente, Unbehaum (2014) aponta para uma relativa conquista no âmbito da formação continuada, com programas ligados às questões da diversidade implementados nas últimas décadas para a formação de professores/as que atuam na rede pública de ensino do Brasil. Destes, apesar de seus evidentes limites em abranger e alcançar toda a formação docente continuada brasileira, podem-se ressaltar as seguintes iniciativas propostas pelo Governo Federal em parceria com organizações não governamentais e universidades: o *Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual* (Vianna, 2010), o projeto *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) (Bortolini, 2011) e o projeto *Escola sem Homofobia*, proposto como parte do *Programa Brasil sem Homofobia*² (Unbehaum, 2014). No que compete à formação inicial, não se pode dizer o mesmo.

As mesmas autoras (Vianna, 2010; Bortolini, 2011; Unbehaum, 2014) ressaltam que essa formação continuada pode assumir um caráter “compensatório” em relação à falta de conhecimento sobre os temas, conhecimento este que deveria ter sido oferecido na formação inicial. O estudo de Unbehaum (2014), por exemplo, que investigou os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas de universidades públicas, também constatou que os temas têm apenas um *status* secundário, com pouca ou nenhuma presença nos cursos, seja mediante uma disciplina obrigatória que os aborda, seja como temas a serem abordados transversalmente.

1 Neste artigo, utiliza-se a sigla LGBTQIA+ para referenciar a diversidade sexual e de gênero, população referida em sua totalidade com a sigla LGBTQIAPF2K+.

2 Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia.”

Assim como Vianna (2010) e Unbehaum (2014), temos a compreensão do gênero como conceito capaz de apreender os distintos aspectos da formação docente. A necessidade da presença dos temas desde a formação inicial docente emerge ao se ter em vista que esses/as profissionais terão de julgar e intervir em situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidade, sobretudo envolvendo o público da diversidade sexual e de gênero, além de serem responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho que aborde ambos os temas. Considerando-se que temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, mesmo por parte de docentes, questiona-se se seus juízos e intervenções nessas situações estarão em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão ou partirão de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais.

Foi ao trabalho do/a professor/a com os temas de gênero e sexualidade na escola que a pesquisa que deu origem ao presente artigo se atentou. Desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, essa pesquisa³ teve como objetivo investigar a formação em gênero e sexualidade de graduandos/as em pedagogia e relacioná-la com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neokohlberguiana (Kohlberg, 1992; Rest *et al.*, 1999).

Nela, abordaram-se gênero e sexualidade como problemas da educação em direitos humanos (EDH), política pública em vigência no país desde 2006 (Brasil, 2007; 2012; 2013), a qual tem como um de seus objetivos a superação de desigualdades afirmadas na história nacional, caracterizadas pela “intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (Brasil, 2013, p. 21). Logo, além da temática homônima direitos humanos, o trabalho na perspectiva da EDH a ser desenvolvido na escola deve abordar outras temáticas que igualmente permitam a defesa e proteção da dignidade humana, tais como gênero e sexualidade.

Entretanto, uma das hipóteses que se teve, confirmada em investigação empírica, foi de que, quando a EDH é acompanhada pelos referidos dois temas relativos à diversidade, ela tem ainda menos chances de ser efetivada, visto que sua abordagem nas instituições de ensino depende dos conhecimentos e das disposições que professores/as mantêm para com as temáticas e o público da diversidade que as protagonizam. Essa constatação foi ainda apoiada pela literatura, em que pouco se encontram relatos de experiências educativas que, na perspectiva docente, permitem essa educação.

Diante da docência na escola de educação básica, em nossa pesquisa escolhemos enfocar a formação do/a profissional de pedagogia em razão de os níveis de ensino de educação infantil e ensino fundamental I, então encarregados ao/a pedagogo/a, serem o primeiro agente de socialização coletivo da diversidade fora do seio familiar, como referido anteriormente: “se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão” (Silva, Brabo e Moraes, 2017, p. 1279).

No caso da formação em pedagogia, Castro (2016, p. 208, grifos nossos) traz o seguinte relato de uma das entrevistadas de sua pesquisa de doutorado, que descreve a manifestação de professoras perante a expressão de gênero de um aluno da escola que ambientou essa pesquisa:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser “viadinho”. As “docentes” [...] falavam, entre gargalhadas, que o *menino ficava igual a uma bichinha na fila de*

3 A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo de n.º 2017/01381-9, com vigência de 1º de maio de 2017 a 31 de dezembro de 2018.

entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Se essas professoras, autoras desses comentários depreciativos, apresentam tais disposições para com seu aluno, ressaltam-se as poucas condições que terão em trabalhar a EDH de modo efetivo, e ainda menos uma educação em gênero e sexualidade.

Para entrar em contato com a literatura que discute ambos os temas na formação inicial e na prática profissional em pedagogia, realizamos uma revisão de literatura nas bases de dados *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram encontrados alguns materiais (artigos), alguns dos quais, por compartilharem o mesmo objeto (formação em pedagogia) e proposta de investigação (quais suas experiências com os temas gênero e sexualidade e com o público da diversidade sexual e de gênero), apresentaram pertinência e consequentemente ampararam a presente produção.

Com o uso dos descritores *gênero* e *pedagogia*, com a busca delimitada para materiais em língua portuguesa, no Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 26 resultados que compartilham esses descritores no título, enquanto no SciELO foi encontrado o total de oito resultados. Contudo, dos artigos encontrados e reunidos com essas buscas, apenas cinco (Dinis e Cavalcante, 2008; Costa e Ribeiro, 2011; Ferreira e Barzano, 2013; Rios, Cardoso e Dias, 2018; Castro e Ferrari, 2021) compartilharam como objeto a formação em pedagogia e, desses cinco artigos, somente um (Negrão e Santos, 2020) também teve a proposta de investigar as experiências de graduandos/as acerca do tema e público da diversidade. Já com os descritores *sexualidade* e *pedagogia* e com a mesma delimitação da língua e título, no Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados seis resultados e, no SciELO, quatro resultados, sendo os mesmos artigos encontrados nas buscas anteriores com o descritor *gênero*.

Em seu artigo, Dinis e Cavalcante (2008) discutem as concepções de graduandos/as em pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre os temas homossexualidade e gênero. Costa e Ribeiro (2011) investigaram as concepções sobre relações de gênero de um grupo de alunas do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara. Ferreira e Barzano (2013) pesquisaram a presença dos temas gênero e sexualidade em um curso de pedagogia por meio de entrevistas com docentes desse curso. Rios, Cardoso e Dias (2018) investigaram a concepção de docentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* de Itabaiana, sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade. Castro e Ferrari (2021) descreveram a abordagem das relações de gênero e sexualidade na formação e no currículo de pedagogia de uma universidade pública federal. Silva, Brabo e Moraes (2021) investigaram as concepções de graduandos/as em pedagogia, de uma universidade pública paulista, sobre o conceito de gênero, sendo esse artigo, trabalho de nossa autoria, também decorrente da pesquisa de que o presente artigo é resultante. Negrão e Santos (2020) analisaram as concepções de gênero e sexualidade de acadêmicas do curso de pedagogia de uma universidade privada de Manaus, sendo o único de todos os estudos mencionados que também englobou as vivências dessas estudantes, pelo menos em âmbito pessoal — e não profissional na escola, como estagiárias —, com os temas gênero e sexualidade e com o público da diversidade sexual e de gênero.

Considerando-se que a produção de pesquisa sobre gênero e sexualidade na formação docente dispõe de décadas de estudo e pesquisa, como mostram Vianna *et al.* (2011) em levantamento do estado da arte, ressalta-se a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas que envolvam os temas na formação e no curso de pedagogia especificamente, visto que, em levantamento próprio, citado há pouco, encontrou-se um número escasso de artigos com esse lócus da formação de professores/as como tema de pesquisa. Dito de outra forma, a produção sobre gênero e sexualidade na formação docente, então pontuada por Vianna *et al.* (2011) como consolidada na pesquisa brasileira, deve — com base em nosso levantamento “focado” — ater-se mais às especificidades da

formação do/a pedagogo/a e ao período em que esse/a profissional ainda se encontra em estado de formação inicial, ou seja, quando ainda está na universidade como estudante.

Não obstante, aponta-se, da mesma forma, para mais pesquisas que investiguem não só as concepções de estudantes e docentes sobre os temas e sua presença em seus respectivos cursos, mas também suas experiências com os temas e com o público da diversidade — e, sobretudo, experiências *conflituosas* —, uma vez que se encontrou apenas um artigo publicado (Negrão e Santos, 2020) e, ainda assim, que não teve essa proposta de investigação como foco.

Diante disso, este artigo tem como objetivo identificar e mapear conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero relatados por graduandos/as em pedagogia de uma universidade pública paulista. Conforme demonstrou o levantamento realizado, o presente artigo parece demonstrar caráter de ineditismo por ser a primeira investigação na literatura nacional, pelo menos divulgada em formato de artigo, que traz como contribuição ao campo as experiências desses/as futuros/as docentes, e, diferente de Negrão e Santos (2020), que as traz não como algo periférico, mas como foco investigativo.

METODOLOGIA

Antes de tudo, cabe ressaltar que, na pesquisa do qual este artigo decorre, empregaram-se diferentes instrumentos para a coleta de dados sobre a formação inicial em pedagogia: grupos focais, técnica qualitativa de pesquisa (Gatti, 2012); um questionário, instrumento quantitativo, mas composto de perguntas abertas e dilemas morais na proposta kohlberguiana (Kohlberg, 1992); e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral (Rest *et al.*, 1999). Tendo em vista a impossibilidade de produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados alcançados com todos esses instrumentos, decidiu-se delimitar este artigo para a exposição dos resultados encontrados com os grupos focais. Os demais resultados, obtidos por meio dos outros instrumentos, encontram-se publicados (Silva, Brabo e Moraes, 2021; Silva, Moraes e Brabo, 2024) ou em fase de publicação.

A respeito do conceito e propriedades do grupo focal, Gatti (2012) o identifica como técnica de pesquisa de coleta dados, coleta realizada por meio de interações grupais ao se discutir determinado tema proposto, a partir de um questionamento inicial que gere discussões voluntárias e suscitadas em manifestações espontâneas por parte dos sujeitos participantes do grupo. Ademais, teve-se como referência experiências bem-sucedidas com a aplicação dessa técnica, como a de Moraes *et al.* (2017), que também a aplicou com graduandos/as de um curso de pedagogia.

Optou-se por não divulgar o nome da universidade que tivera seu curso de pedagogia investigado por nossa pesquisa, por questões éticas, bastando saber que se trata de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo. O critério de seleção desse curso para participação foi por conveniência. Por último, cabe salientar o entendimento que temos de *conflitos escolares*, o qual difere do conceito comumente encontrado na literatura dos estudos de gênero, até mesmo sob outras designações, como *cenários escolares* (Seffner e Picchetti, 2016; Hundertmarck, 2021).

Tendo em vista que outra fundamentação em nossa pesquisa foi a abordagem kohlberguiana do desenvolvimento moral (em que utilizamos do DIT-2), no trabalho com os grupos focais, o conceito de *conflito cognitivo* compreendido por Kohlberg (1992) nos auxiliou na identificação do que queríamos avaliar com base na técnica de grupo focal. Kohlberg (1992) compreende o conflito cognitivo como o processo por meio do qual a formação humana acontece e, para alcançá-lo, o autor utilizava de dilemas morais, que são situações difíceis, protagonizadas por um personagem que precisa tomar uma decisão quase impossível, dadas as implicações da situação.

Dessa forma, o que queríamos que fosse relatado nos grupos focais concernia a experiências dilemáticas dos/as participantes, em que eles/as tivessem estado envolvidos/as ou somente testemunhado no contexto escolar e que estivessem no escopo da atuação do/a pedagogo/a. Sendo dilemáticas, essas experiências representavam conflitos cognitivos que esses sujeitos tinham tido

sobre os temas gênero e sexualidade ou diante da diversidade sexual e de gênero, quando tiveram dúvidas ou viram um terceiro as ter sobre o que fazer, se devia agir ou não etc. nessas situações.

Embora grande parte dos relatos concernisse a experiências dilemáticas, algumas delas não chegaram a se configurar como tais. Dessa forma, neste artigo, optou-se por referi-los apenas como conflitos escolares. Ainda assim, esse conceito difere do conceito de *cenar escolares*, mais frequentemente encontrado na literatura, como em Seffner e Picchetti (2016), que ressaltam cenar escolares sobre a expressão de gênero de meninos e meninas, e em Hundertmarck (2021), que narra cenar escolares sobre a formação de modelos hegemônicos de gêneros e sexualidade. Essas cenar, portanto, apesar de muitas vezes conflituosas, não necessariamente concernem a conflitos cognitivos.

AMOSTRA

A aplicação da técnica de grupo focal concerniu à primeira etapa da investigação empírica da pesquisa. Essa aplicação ocorreu em duas turmas, denominadas de A e B, do terceiro ano do período noturno do curso, sendo aplicada uma sessão de grupo focal em cada turma. Ao todo, foram 32 graduandos/as (N=32) que aceitaram participar da atividade, distribuídos/as em dois grupos respectivos a sua sala, turma A (N1=18) e turma B (N2=14).⁴ Em cada sala havia uma média de 30 alunos/as; dessa forma, participaram aproximadamente 50% dos/as alunos/as de cada sala que estavam presentes no dia da atividade. Da turma A, participaram 16 mulheres cisgênero e dois homens cisgênero, enquanto da turma B participaram 12 mulheres cisgênero e dois homens cisgênero.

Além disso, vale ressaltar que a presente proposta de análise não é tratar gênero e sexualidade como *perspectiva* (Lemos de Souza, 2017).

Como discutem Lemos de Souza (2017), gênero e sexualidades como perspectiva referem-se ao modo como esses temas se inserem na vida e atravessam os corpos das pessoas — pelo gênero, como mulheres, homens, pessoas não binárias etc. — e pela sexualidade, como homossexuais, heterossexuais, bissexuais etc.⁵ Assim, propôs-se aqui saber quais os conflitos vivenciados por estudantes de graduação e se esses conflitos tiveram tratamento e resolução apropriados, ficando a questão de quais os conflitos vivenciados por estudantes mulheres, homens (não havia pessoas transgênero nas turmas participantes), homossexuais, heterossexuais etc. como proposta para outra produção.

PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO

Para a aplicação das sessões de grupo focal, reservou-se parte do período de aula das duas turmas participantes, com consentimento do/a docente responsável pela aula no dia e dos/as discentes participantes. Dada a proposta de explorar e trazer à tona experiências dilemáticas dos/as graduandos/as, tanto testemunhadas durante a própria escolarização quanto na atuação do estágio universitário, escolheram-se turmas do terceiro ano do curso por se tratar do ano em que os/as graduandos/as se dedicam ao estágio obrigatório e/ou remunerado, em escolas de educação infantil e ensino fundamental I, públicas ou privadas, sendo o segundo tipo de estágio opcional.

Como sugere Gatti (2012), cada sessão, uma em cada turma, teve seu início com a apresentação de seus objetivos e uma questão genérica inicial: “Quais as experiências de vocês, dentre situações cotidianas que se recordam, sobre gênero e sexualidades vivenciadas agora no estágio obrigatório e/ou remunerado do curso de pedagogia ou em sua própria escolarização na educação básica?”. A partir dessa questão, iniciaram-se as interações e discussões entre os/as participantes da atividade,

4 Sendo N a abreviação de amostra em estatística, aqui N1 e N2 são abreviações respectivas às turmas participantes do grupo focal, bem como o número que vem a seguir, que designa o total de participantes que compõem a amostra.

5 Utilizamos dessa nomenclatura cientes de sua insuficiência em contemplar as inúmeras expressões de identidade de gênero e orientação sexual, como discute Silva (2008).

que foi complementada por outras questões emergidas durante as circunstâncias de cada sessão, para se recolherem mais informações e esclarecimentos sobre as experiências relatadas.

Aqui, tal como em Castro (2016, p. 207-208),

a memória é tomada como dimensão temporal subjetiva, ou seja, a restauração da experiência intimamente relacionada à subjetividade. As experiências das estudantes de pedagogia são inscritas no presente a partir das memórias, pensando que os esquecimentos e as lembranças nos constituem. Portanto, não é uma simples repetição de fatos, mas uma narrativa de si como exercício de constituição de si mesmo.

As duas sessões tiveram a duração de aproximadamente uma hora e meia, gravadas com autorização dos/as graduandos/as antes do início da atividade e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio de um gravador de voz e de uma câmera filmadora. A pesquisa e toda sua execução recebeu a devida autorização pelo conselho do curso em questão e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 70227717.3.0000.5406.

FORMA DE ANÁLISE

Para a análise dos relatos dos/as participantes, inicialmente foram realizadas as transcrições integrais das sessões de grupo focal das mídias obtidas, arquivos de áudio e vídeo. As transcrições das sessões foram feitas para um arquivo do *software* de processamento de texto Microsoft Word, no qual se analisou seu conteúdo. Após sucessivas leituras, os conflitos relatados foram identificados e mapeados para, em seguida, terem sua frequência de evocação calculada.

Para a identificação e o mapeamento, e para entrar em contato preliminar com os dados coletados, uma primeira análise tratou de inferências qualitativas realizadas no conteúdo após a leitura do material transcrito, que se fez com base nos referenciais teóricos da literatura pertinente a gênero e sexualidades consultada (Silva, 2008; Vianna, 2010; Bortolini, 2011; Castro, 2016; Lins, Machado e Escoura, 2016; Silva e Brabo, 2016; Silva e Souza, 2020). Já uma segunda análise, feita com base nessa predecessora, tratou propriamente da identificação e do mapeamento dos conflitos, agora quantitativamente e fazendo-se uso de análise estatística junto com a literatura pertinente. A análise foi feita identificando os conflitos, classificando-os em *tipos de conflitos* (identificação) e, ainda, organizando-os segundo seu *registro* e *frequência* (mapeamento), análises que se apresentam a seguir.

RESULTADOS

Na sessão de grupo focal com a turma A (N1=18), a maioria das experiências relatadas consistiu em conflitos experienciados em tempo recente pelos/as graduandos/as participantes, isto é, vivenciados em sua atuação no estágio universitário. Os relatos englobaram experiências que ora envolviam ambos os temas, gênero e sexualidades, ora somente um deles. Perante o que foi proposto pelo questionamento inicial, essas experiências referiram-se, sobretudo, a situações conflituosas, isto é, situações que de alguma forma *perturbaram* (Silva, 2008; Bortolini, 2011) os sujeitos que nelas estavam envolvidos ou que as testemunharam no cotidiano escolar, sendo preferencialmente experiências que envolviam a diversidade sexual e de gênero.

Como ressalta Silva (2008, p. 9), essa perturbação dá-se em razão de se tratar de situações em que a “transgressão é nítida, visual e, portanto, afronta o poder heteronormativo”, logo, que desafiam essa norma que impera sobre a ordem dos corpos e dos desejos das pessoas, desafiando, também, os agentes que a legitimam e, conseqüentemente, vigiam aqueles que a transgridem. Ainda assim, experiências que não os envolveram de forma conflituosa também foram relatadas, embora em menor número.

Para uma breve visualização das interações e discussões entre os/as participantes da atividade, dispõe-se, a seguir, um fragmento do relato de uma dos/as graduandos/as da turma A (N1=18), denominada de graduanda 2, que se mostra representativo de considerável parcela dos relatos dos/as demais graduandos/as:

No meu estágio tem um aluno que tem duas mães, na verdade uma das mães é a tia, ele foi adotado por elas, e me chatee bastante com alguns comentários na sala dos professores, fiquei constrangida e tive até que sair da sala, riam e comentavam assim: ‘Ah, eu não sei o que eu falo, não sei se é mãe e mãe, se chamo as duas de mãe, se uma é mãe e a outra é pai,’ inclusive teve até professor falando em abominação, que segundo a Bíblia isso é uma abominação. Eu pensei ‘nossa!’, a tia pegou pra criar e está vivendo melhor se tivesse com os pais biológicos, e pensar que essas pessoas são formadoras de opinião (Graduanda 2, retirado de transcrição de grupo focal com a turma A).

Nesse relato, a graduanda 2 apresenta insatisfação com relação a atitudes de docentes de uma escola de educação infantil, na qual estagiava, que escarniavam das relações parentais de um aluno da escola, que era filho de duas mães. Além de não apresentarem conhecimento acerca de como se referir corretamente à relação das duas mães, os/as docentes ainda emitiam juízos de valores condenando essa relação — como *abominação* — com base em sua crença religiosa, no caso, judaico-cristã, como também encontraram Castro (2016) e Negrão e Santos (2020) em suas pesquisas no que tange à influência religiosa sobre as concepções de pedagogos/as acerca do gênero e da sexualidade.

Já na sessão com a turma B (N2=14), a maioria dos relatos também girou em torno de experiências provenientes da atuação dos/as participantes no estágio universitário, além de também se ter tratado de experiências que ora envolviam ambos os temas, ora somente um deles e, em sua maioria, de experiências conflituosas. Das experiências provenientes do período de escolarização dos/as próprios/as participantes, sobre essa sessão com a turma B, dispõe-se o seguinte relato da denominada graduanda 7:

Eu lembro de uma coisa que aconteceu, acho que na minha quinta ou sexta série... Os meninos da minha sala, eles tentavam fazer aquela voz grossa, de macho assim, e aí de repente entrou o A. [nome do aluno], e o A. sempre teve uma voz mais fina, desde criancinha, [...] aí quando ele entrou na sala nenhum dos meninos chegava perto dele ou conversava com ele porque falavam que ele era bichinha e que, se eles relassem no bichinha, eles iriam virar bichinha também, e o pior, os professores, os professores homens principalmente, apoiavam, falavam “Não rela mesmo porque você vai virar bichinha”, e nem ninguém virava amigo do A. [...] (Graduanda 7, retirado de transcrição de grupo focal com a turma B).⁶

Nesse relato, a graduanda 7 rememora uma situação vivenciada em seu ensino fundamental acerca de um aluno que não era aceito no grupo social de sua turma em razão da sua voz, que não era tão grave quanto as vozes dos demais meninos, que por esse motivo o discriminavam, até mesmo com o apoio de docentes. A construção da masculinidade na adolescência, segundo Silva e Brabo (2016) e Vasconcelos *et al.* (2016, p. 190), está “relacionada à concretude e à visibilidade das transformações do corpo infantil em corpo ‘de homem,’” como demonstrado pelos próprios meninos desse relato, que alteravam sua voz para parecerem “mais homens.” Em razão disso, o aluno com a voz menos grave apresentava uma ameaça à consolidação da masculinidade daquele grupo social, sendo excluído e discriminado conseqüentemente.

6 O significado da expressão “relar,” utilizada pela Graduanda 7, concerne sobretudo a um possível contato físico do aluno A. com os demais alunos do gênero masculino, trazendo a conotação de “contaminação” e “contágio” à expressão de gênero dissidente do aluno A., que seria passada aos demais pelo contato físico.

O foco da análise aqui, no entanto, é outro. Feitas as inferências após a leitura da transcrição das duas sessões, seguiu-se para a identificação e o mapeamento dos conflitos relatados, de modo a diferenciá-los e registrá-los conforme sua incidência nos relatos. Os conflitos foram classificados de acordo com a temática envolvida, o número de vezes evocadas e a frequência em porcentagem que essa evocação representou em cada turma participante, como mostra o Quadro 1.

No total, verificou-se a evocação de 14 tipos de experiências conflituosas, e em sete delas ambos os temas estiveram envolvidos, enquanto nas outras sete apenas um deles esteve envolvido. Essas experiências, como se esperava, tratavam em sua maioria de aspectos relativos à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, principalmente à discriminação desse público (conflitos 2, 3, 5, 8, 12, e 13), mas também à sua presença (conflitos 1 e 7), à generificação de cores e brincadeiras (conflitos 4 e 6) e a outros aspectos relativos aos temas, como assédio de professor/a (conflito 11), presença de professor homem na escolarização de crianças (conflito 9), presença de professor/a homossexual (conflito 10) e descoberta do corpo e da sexualidade (conflito 14). Ou seja, dos inúmeros conflitos possíveis envolvendo os temas gênero e sexualidades, viu-se tendência maior por parte dos/as participantes em relatarem aqueles que envolviam especificamente o público da diversidade sexual e de gênero, em consonância com a proposta da atividade.

Apenas os tipos de conflitos 11 e 14 tiveram sua incidência em apenas uma das turmas, enquanto os demais incidiram em ambas. Na turma A, foram registrados 54 conflitos relatados, sendo aqueles que dispuseram de maior frequência de evocação os seguintes: 2) *professor/a que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias ou preconceitos*, evocado dez vezes, o que concerniu a 18,51% desses 54 conflitos; 4) *brinquedos generificados*, evocado oito vezes, referente a 14,81%; e 7) *aluno/a que manifesta expressões de gênero ou que vive sexualidade dissidente*, evocado nove vezes, referente a 16,66%. Na turma B, do total de 55 conflitos, os mais evocados foram: 5) *práticas discriminatórias de alunos/as entre seus pares ou para com professores*, evocado 11 vezes, 20% desses 55 conflitos; 7) *aluno/a que manifesta expressões de gênero ou que vive sexualidade dissidente*, evocado 17 vezes, referente a 30,90%; e 8) *família de alunos/as que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias e preconceitos*, evocado cinco vezes, ou 9,09%.

Todos esses conflitos condizem com o que vem sendo discutido na referida literatura acerca do tema na formação e atuação profissional em pedagogia, pelo que reportam Dinis e Cavalcante (2008), Costa e Ribeiro (2011), Ferreira e Barzano (2013), Rios, Cardoso e Dias (2018), Negrão e Santos (2020), Castro e Ferrari (2021) e Silva, Brabo e Moraes (2021) nos resultados de suas respectivas pesquisas empíricas no contexto da formação inicial e continuada em pedagogia. Em geral, como pontuam Ferreira e Barzano (2013, p. 248) em síntese desses resultados, os

estudos realizados nos últimos anos apontam que quando tomamos a escola como locus de análise, evidencia-se que em muitos momentos são registrados em nossas escolas públicas e particulares casos de intolerâncias étnico-raciais, religiosas, sociais, sexuais, de gênero, entre outros. Quando se refere à questão da orientação não heterossexual, o preconceito encontrado vira discriminação. Além da violência, há também casos de transferência, de expulsão, de impedimento de matrícula e ofensa à moralidade das crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos.

O Quadro 1 acima apresenta, portanto, uma análise sistematizada desses casos reportados na literatura, agora com base nas experiências de quem está cotidianamente no chão da escola e que se prepara para assumir a profissão de pedagogo/a e, assim, que muitas vezes terá de julgar e intervir nessas situações.

Nesse sentido, Seffner e Picchetti (2016, p. 66) ressaltam que no contexto educacional “marcado pela diversidade e pelas demandas de respeito e inclusão, o professor é tanto o indivíduo

Quadro 1 – Mapeamento dos conflitos relatados nas duas sessões de grupo focal realizadas com as turmas A e B do terceiro ano do curso de pedagogia participante.

Tipo de experiências conflituosas	Temática envolvida	N. de vezes evocadas	Frequência (%)
1. Família homoafetiva de aluno/a	Sexualidade	01 (Turma A) 02 (Turma B)	1,85 (Turma A) 3,63 (Turma B)
2. Professor/a que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias ou preconceitos	Gênero e Sexualidade	10 (Turma A) 03 (Turma B)	18,51 (Turma A) 5,45 (Turma B)
3. Sobreposição da religiosidade para justificativa de práticas discriminatórias	Gênero e Sexualidade	01 (Turma A) 00 (Turma B)	1,85 (Turma A) 0,00 (Turma B)
4. Brinquedos generificados	Gênero	08 (Turma A) 01 (Turma B)	14,81 (Turma A) 1,81 (Turma B)
5. Práticas discriminatórias de alunos/as entre seus pares ou para com professores	Gênero e Sexualidade	05 (Turma A) 11 (Turma B)	9,25 (Turma A) 20 (Turma B)
6. Cores generificadas	Gênero	02 (Turma A) 01 (Turma B)	3,70 (Turma A) 1,81 (Turma B)
7. Aluno/a que manifesta expressões de gênero ou que vive sexualidade dissidente	Gênero e Sexualidade	09 (Turma A) 17 (Turma B)	16,66 (Turma A) 30,90 (Turma B)
8. Família de aluno/a que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias e preconceitos	Gênero e Sexualidade	04 (Turma A) 05 (Turma B)	7,40 (Turma A) 9,09 (Turma B)
9. Professor homem na educação infantil e no curso de pedagogia	Gênero	05 (Turma A) 03 (Turma B)	9,25 (Turma A) 5,45 (Turma B)
10. Professor/a homossexual	Sexualidade	03 (Turma A) 03 (Turma B)	5,55 (Turma A) 5,45 (Turma B)
11. Assédio de professor/a	Sexualidade	00 (Turma A) 03 (Turma B)	0,00 (Turma A) 5,45 (Turma B)
12. Gestor/a escolar que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias ou preconceitos	Gênero e Sexualidade	04 (Turma A) 02 (Turma B)	7,40 (Turma A) 3,63 (Turma B)
13. Funcionário/a da escola que reproduz discursos de ódio, práticas discriminatórias ou preconceitos	Gênero e Sexualidade	02 (Turma A) 01 (Turma B)	3,70 (Turma A) 1,81 (Turma B)
14. Descoberta e exploração do próprio corpo e da sexualidade	Sexualidade	00 (Turma A) 03 (Turma B)	0,00 (Turma A) 5,45 (Turma B)
Total	10 (Gênero) 11 (Sexualidade)	54 (Turma A) 55 (Turma B)	100 (Turma A) 100 (Turma B)

Fonte: Elaboração própria.

que domina o conhecimento como quem atua na qualidade de adulto de referência para as questões que dizem respeito aos valores que norteiam a vida no espaço público.” Ou seja, ao docente se atribui o papel de mediador dessas situações, em que ideias em torno de gênero e sexualidade conflitarão, requerendo dele/a a “capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões difiram” (Seffner e Picchetti, 2016, p. 67).

No que se refere aos conflitos relativos à diversidade sexual e de gênero, conflitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, e 13, juntos eles totalizaram 46 registros na turma A e 43 registros na turma B, concernindo a 85,19 e 78,18% do total de relatos respectivamente a cada amostra. O fato de terem se mostrado os conflitos relatados com mais frequência pelos/as graduandos/as aludiu à perturbação mencionada por Silva (2008) e Bortolini (2011) gerada mediante a dissidência identitária ao binarismo de gênero e à heterossexualidade, ou seja, a manifestação de qualquer característica ou prática identitária divergente daquelas historicamente construídas e afirmadas na matriz heteronormativa, como conceituas por Rubin (1975) e Butler (2003).

Com base nisso, pode-se inferir que a desestabilização causada por e nesses episódios se revela como uma das problemáticas mais impactantes na atuação desses sujeitos na escola, seja em suas memórias enquanto alunos/as da educação básica, conforme se referiram alguns dos conflitos, seja como estagiários em pedagogia. Esse impacto, no sentido de terem marcado os/as participantes, terá, decerto, implicações que continuarão frequentes na sua atuação futura como docentes em exercício.

Nesses conflitos, o binarismo de gênero, porém, não se limitou às configurações e modelos de comportamentos exclusivos aos corpos dos sujeitos envolvidos, visto que também se circunscreve em objetos inanimados, na linguagem, em qualquer elemento constitutivo do universo humano quando manipulado por homens e mulheres (Silva e Brabo, 2016; Silva e Souza, 2020), como se pôde ver, por exemplo, no caso dos conflitos relatados referentes às cores e brinquedos generificados.

Como já ressaltado, o gênero, enquanto identidade, constituiu-se na oposição feminino-masculino em muitas culturas, sob influência do que, em cada época e lugar, se convencionou sobre os papéis a serem desempenhados por todos os que compõem o meio social (Lins, Machado e Escoura, 2016).

Tomando-se como exemplo a cultura ocidental, a atribuição do gênero, de uma identidade previamente estabelecida, inicia-se com a identificação do sexo do bebê, às vezes ainda na barriga da mãe, com o preparo do enxoval rosa para meninas e azul para meninos, posteriormente determinando-se seus brinquedos, roupas e atividades:

Eles com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à “natureza”, simulando a maternidade (Silva e Brabo, 2016, p. 133).

Os demais conflitos relatados, que enfocaram outros aspectos relativos aos temas, demonstraram, no entanto, que não só o público da diversidade sexual e de gênero atendido na escola é disparador de situações conflituosas e, portanto, que perturbam o *status quo* dessa instituição com relação às normas de gênero e sexualidade. Entre esses outros, como mostra o Quadro 1, estão: presença de professor homem na escolarização de crianças (conflito 9), que teve cinco evocações dentro dos relatos na turma A (9,25%) e três evocações na turma B (5,45%); professor/a homossexual (conflito 10), que teve três evocações na turma A (5,55%) e três evocações na turma B (5,45%); assédio de professor/a (conflito 11), que teve três evocações somente na turma B (5,45%); e descoberta do corpo e da sexualidade (conflito 14), que teve três registros também apenas na turma B (5,45%).

Quanto ao primeiro deles, de presença de professor homem, traz-se um fenômeno histórico que ficou conhecido como *feminização do magistério*, datado no fim do século XIX e início do século XX, um dos primeiros objetos de pesquisa dos estudos de gênero no Brasil, contemporâneo à própria formação

desse campo de estudos (Bruschini e Amado, 1988; Demartini e Antunes, 1993; Costa e Ribeiro, 2011). Em síntese, esse fenômeno consistiu em “educar crianças na escola ser associado à maternidade, ou seja, como a mulher biologicamente pode dar à luz, subentende-se também que pode ser o melhor sujeito no cuidado de crianças” (Costa e Ribeiro, 2011, p. 483), ao passo que os homens abandonaram a docência e partiram em busca de profissões que possibilitam maior ascensão econômica.

Ramos (2017) ressalta que na realidade de hoje, com a incorporação dos homens na docência de crianças pequenas,

existem dois fatores que explicam a resistência à presença de homens na creche: o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil, fundamentadas numa tradição assistencialista de creches que servem de substituição da mãe (Ramos, 2017, p. 135).

Da mesma forma, Bello, Zanette e Felipe (2020, p. 558) argumentam que “o estranhamento da presença do homem-professor na educação infantil [...] traduz o sujeito masculino como portador de uma sexualidade incontrollável, conseqüentemente, perigosa.” Nesse sentido, os/as autores/as (Ramos, 2017; Bello, Zanette e Felipe, 2020) pontuam dois masculinos que, no imaginário coletivo escolar, “ameaçam” a integridade da escola e das crianças que nela são atendidas: o agressor e o homossexual, os quais se referem aos dois conflitos seguintes, de presença de professor homem *gay* e de assédio cometido por professor/a a seus/suas alunos/as.

Em estudo que entrevistou professores homens, direções e coordenações de escolas de educação infantil e que contou com cinco grupos de discussão formados por professoras e por familiares das crianças dessas escolas, Ramos (2017, p. 139) verificou que, em geral, para as pessoas envolvidas, principalmente familiares,

a possibilidade de os homens professores abusarem sexualmente das crianças — assim como muitas vezes ocorre no interior da própria família — é muito grande. Discursos como esses, que associam a instituição de educação infantil ao espaço doméstico, mostram que a linha divisória que separa as duas instituições é muito tênue. Isso faz com que os profissionais que atuam nessas instituições educacionais sejam tratados na perspectiva dos afazeres doméstico e recebam, recorrentemente, tratamento de tias e mães. [...] Na avaliação dos demais participantes, os homens não têm a mesma destreza para lidar com as crianças como têm as mulheres e, em especial, como têm as mães. Para eles, os homens são rudes, agressivos e sexualmente descontrolados e, por isso, devem, necessariamente, ficar longe dos corpos das crianças.

Dessa forma, a entrada de professores homens no corpo docente dessas instituições dificilmente acontece sem tensões e estranhamentos. Como o autor ainda pontua, para além do período probatório exigido legalmente após o processo de contratação desses profissionais, os professores homens que participaram de seu estudo necessitaram de um tempo para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado das crianças pequenas, visto que eram considerados incapazes de cumprir com tais atribuições pela comunidade escolar na qual se inseriam.

Já com relação ao professor/a homossexual, Dinis e Cavalcanti (2008) reportam que a maioria de sua amostra de graduandos/as em pedagogia ressaltou que só contrataria um/a professor homossexual se ele/ela “‘apresentasse uma postura adequada,’ exigindo-se da pessoa homossexual um comportamento quase assexual, [...] embora o mesmo tipo de posicionamento não seja colocado em relação a outros sujeitos heterossexuais” (Dinis e Cavalcanti, 2008, p. 107). Ou seja, que omitissem sua orientação sexual e que se portassem de acordo com o gênero que lhes foi atribuído com base em seu sexo, reiterando o cumprimento da heteronormatividade (Butler, 2003) que permeia o

espaço escolar. Isso porque, como ressaltado por Vianna (2010), as instituições sociais, incluindo a escola, não só reproduzem as relações e estruturas de poder da sociedade que fazem parte, como também são espaços estratégicos para fomentar sua manutenção.

E isso pode ser atestado tanto pela presença como pela incidência dos conflitos 2, 8, 12 e 13 (totalizando 37,01% na Turma A e 13,98% na Turma B), os quais concernem à reprodução de discursos de ódio, práticas discriminatórias ou preconceitos por parte de professores/as, família de alunos/as, gestores/as e demais funcionários/as da escola, respectivamente. Em outras palavras, seguindo Vianna (2010), os/as adultos que frequentam e compõem o espaço escolar não só podem reproduzir a heteronormatividade como fazê-la perpetuar-se nesse ambiente.

Todavia, voltando-se ao conflito gerado pela presença do docente homem e homossexual, então na escola regida por essa lógica heteronormativa, cabe a ele omitir-se quanto à sua sexualidade ou sofrerá as consequências, visto que “a vivência de sexualidades desviantes é vista pela anormalidade e, por isso, deve ser punida” (Hundertmarck, 2021, p. 43). Em outros casos, em razão desse duplo estigma, *homem* e *homossexual*, dois marcadores socialmente indesejáveis na docência infantil, principalmente no contexto da educação de crianças muito pequenas (zero a seis anos), Ramos (2017) e Bello, Zanette e Felipe (2020) ainda pontuam que não são raras as vezes em que docentes são realocados para cargos de gestão, sendo “retirados” do contato direto com as crianças.

Ainda assim, cabe ao menos citar que há ainda outra literatura dos estudos de gênero que se debruça sobre a construção social das masculinidades e da qual emerge o conceito de *masculinidade hegemônica*. Sendo a socióloga australiana Raewyn Connell uma de suas principais proponentes, a masculinidade hegemônica é compreendida como configuração de gênero que atende à ideologia dominante, privilegiando quem corresponde a essa configuração, ao passo que desfavorece quem não cumpre as categorias que a constituem, tais como: dominação, virilidade, agressividade, competição, proteção etc. (Connell e Messerschmidt, 2013)⁷.

Embora essa literatura, e o trabalho de Connell mais especificamente, distinga-se daquela referenciada até aqui com base nas produções de autores/as vinculados/as às correntes do pós-estruturalismo e da pós-modernidade, ela também auxilia na compreensão de que as instituições, tais como a escola, são submetidas à masculinidade hegemônica, inclusive o professorado. Nesse sentido, professores homens que correspondem à masculinidade hegemônica, mesmo ocupando a docência infantil que é um espaço em que não são bem-vindos, são menos penalizados em relação aos professores que não correspondem, como aqueles considerados “femininos” ou que são homossexuais. Como já citado, os/as próprios/as entrevistados/as de Dinis e Cavalcanti (2008), graduandos/as em pedagogia, demonstraram esse mesmo entendimento, de que *tolerariam* esses homens nessa ocupação *desde que* omitissem sua orientação sexual e se portassem estritamente de acordo com o gênero que lhes foi atribuído.

No que tange ao último conflito, de descoberta do corpo e da sexualidade, alguns/mas autores/as (Lins, Machado e Escoura, 2016; Cavalcanti, 2017) afirmam que é frequente entre os/as docentes a crença de que somente na puberdade se deve abordar o tema da sexualidade com os/as alunos/as. Contudo, existem muitas formas de manifestação sexual entre as crianças, tais como as que ocorrem por curiosidades e questionamentos que as crianças levam espontaneamente ao/à docente. Diante disso, Cavalcanti (2017, p. 23) salienta que

o pedagogo precisa ter a consciência de que as manifestações sexuais das crianças ocorrem de forma natural e que fazem parte do desenvolvimento humano, assim como observar que as distintas formas de expressão dos pequenos podem indicar alguma curiosidade ou alguma dúvida acerca da sexualidade.

⁷ Nascida Robert William Connell, Raewyn realizou uma transição para o gênero feminino depois de já ter publicado grande parte de sua obra, que assinou com seu antigo nome. Em respeito à autora, ela será aqui referenciada como Raewyn, apesar do nome assinado nessa obra referenciada.

Em suma, todos esses conflitos, experienciados por graduandos/as em pedagogia estagiários/as, demonstram a necessidade de formação sobre os temas desde a graduação. Sendo a maioria dos conflitos experienciados em tempo recente, ressalta-se que pelo menos uma amostra do que ocorre no interior da escola atualmente, em relação aos temas gênero e sexualidade e ao público da diversidade, pode ser contemplada com base nesses conflitos aqui expostos e sistematizados. Contudo, alguns dos conflitos também se basearam nas memórias da própria escolarização dos/as participantes, sugerindo que, mesmo com o passar dos anos e com as diversas conquistas para a obtenção de uma educação comprometida com a igualdade de direitos e o respeito às diferenças (Brasil, 2007; 2012; 2013), continua presente uma escola, no mínimo, árida às diferenças.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se identificar e mapear conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero relatados por graduandos/as em pedagogia de uma universidade pública paulista. Quais os conflitos vivenciados, hoje, na escola, envolvendo os temas gênero e sexualidade? Quais conflitos envolvendo os temas são, de fato, encarados como conflitos pelos/as professores/as em formação? Quais os conflitos mais recorrentes e que, em razão de sua recorrência, compõem a cultura escolar na maneira de lidar com a diversidade sexual e de gênero? Essas são perguntas que, dada a escassez de artigos sobre gênero e sexualidade na formação em pedagogia que se constatou em revisão dessa literatura, devem aparecer mais vezes e, por conseguinte, demandam o desenvolvimento de mais pesquisas que objetivem responder a tais questionamentos.⁸

Cientes de que, para preencher essa lacuna, muitas outras iniciativas são necessárias, consideramos que os resultados aos quais chegamos podem contribuir para esse diagnóstico desejado. Após todo o processo de coleta e análise de dados, ao todo, foram 14 diferentes tipos de conflitos relatados, alguns com maior incidência que outros e abordando ambos ou somente um deles.

A maioria das situações relatadas eram casos de discriminação contra a diversidade sexual e de gênero, sobretudo por parte de alunos/as para com seus pares, mas também por parte de professores/as, gestores/as, demais funcionários/as e atores escolares. Isso chamou atenção para, primeiro, o quanto a heteronormatividade está arraigada na cultura desses sujeitos e na cultura escolar em geral (Vianna, 2010): são sujeitos que, antes de adentrar na escola, já trazem consigo suas vivências pessoais, valores e saberes sobre os temas e, ao mesmo tempo, deparam-se com uma cultura já constituída sobre elas na escola que passam a frequentar. E, segundo, chama atenção o fato de que as pessoas LGBTQIA+ ou as que simplesmente desviam dessa norma continuam sendo alvo de discriminação, formas de violência física e simbólica, desde os seus anos iniciais de escolarização.

Esse tipo de registro, que não encontramos na literatura tal como o aqui realizado, mostra-se essencial para se dispor de dados para basear intervenções na “formação de formadores/as,” como ressaltam Silva, Brabo e Moraes (2021, p. 18): “para qualquer intervenção em determinada realidade, deve-se partir de algo palpável, de um diagnóstico que se tem conhecimento ou que se deve procurar ter da realidade a ser transformada.” No entanto, dadas as limitações de um artigo, cabe ressaltar que não foi possível, em nossa discussão sobre os conflitos escolares identificados, esgotar todo o assunto, dada a vasta literatura dos estudos de gênero já produzida sobre cada um deles, embora nos tenhamos empenhado em um diálogo com a literatura, referenciando algumas das principais pesquisas produzidas sobre eles.

8 Temos ciência, no entanto, de que existem pesquisas divulgadas em outros formatos, chamados de “literatura cinza” (Botelho e Oliveira, 2015), que se ativeram a tais questionamentos. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Braga (2014), que mapeou os conflitos registrados no livro de ocorrências escolar relacionados à homofobia. Encorajamos, então, que tais pesquisas também sejam divulgadas em materiais que constituem essa chamada “literatura branca.”

Ainda assim, os conflitos apoiaram constatações precedentes sobre conflitos de gênero e sexualidade emergidos na escola (Braga, 2014; Castro, 2016; Negrão e Santos, 2020), que, conforme esses/as autores/as reportam, dificilmente emprega formas adequadas de tratamento e resolução desses conflitos. É nesse sentido que propomos repensar os cursos de formação de professores/as, pois

vivemos um momento no qual as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis e as fórmulas, inoperantes, de maneira que se torna quase impossível estancar as novas questões surgidas. Não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações ao estabelecido (Dinis e Cavalcanti, 2008, p. 102).

Logo, as atuais demandas identitárias pedem novos conteúdos, metodologias e abordagens que possam subsidiar o trabalho docente e, assim, atender adequadamente a tais demandas.

Sugere-se, até mesmo no estágio universitário, um trabalho de supervisão que possa orientar os/as graduandos/as quanto aos conflitos experienciados nesse período de formação inicial. Consideramos que, desde a graduação, deve haver um trabalho de supervisão e reflexão dirigida nos estágios em pedagogia que possa orientar os estudantes quanto aos conflitos envolvendo gênero e sexualidade que testemunharam na escola durante esse período de estágio — sendo esse um momento muito propício de sua formação no curso de pedagogia para a ocorrência de sua formação sobre ambos os temas. Alguns estudos (Morais *et al.*, 2017; Pimenta *et al.*, 2017), no entanto, têm mostrado que as atividades de estágio ocorrem dissociadas da formação oferecida no curso de pedagogia, sem a possibilidade de serem aplicados os conceitos aprendidos em aula no estágio. Entretanto, concordamos com Negrão e Santos (2020, p. 195) de que “a formação em gênero e sexualidade, ainda que mínima, é essencial para dar um start na concepção de professores e professoras que nunca haviam parado para pensar que tais questões.”

Com base tanto na literatura consultada sobre os temas, durante o processo de fundamentação teórica, como nos trabalhos encontrados na revisão em base de dados de artigos sobre gênero e sexualidade na formação em pedagogia, essa formação é sempre reportada como aquém do esperado, até mesmo do que se espera legalmente, no que se refere aos documentos oficiais da EDH (Brasil, 2007; 2012; 2013).

Enquanto as duas versões do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), publicadas em 2006 e 2013 respectivamente, servem como parâmetro à implementação da EDH no país, as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH) de 2012 normatizam e regulamentam-na em todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, inclusive as licenciaturas. Segundo esse documento, enseja-se que, na EDH, promova-se “uma formação ética, crítica e política:”

A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa [...]. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos [...] promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos (Brasil, 2012, p. 8-9).

No entanto, para essa formação ser proporcionada aos/às alunos/as, na perspectiva dos direitos humanos, com relação a temas como gênero e sexualidade, docentes, que terão espaço privilegiado nessa formação, necessitam dispor em sua própria formação de um contato prévio com os temas, preferencialmente desde a graduação, mas que também deve permanecer recorrente em sua formação continuada. Os/as graduandos/as estagiários/as de nossa pesquisa já demonstram a demanda escolar para que essa formação seja viabilizada, que são os conflitos que vivenciam cotidianamente e que infringem a integridade e os direitos dos envolvidos somente porque estes não se encaixam em normas e amarras sociais. Uma vez identificada tal demanda, cabe, agora, insistir na elaboração de estratégias e intervenções educativas nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas.

Concordamos com Seffner e Picchetti (2016, p. 77-78) quando dizem que “valorizar a diversidade e promover a igualdade articulam-se com o regime democrático, com o espaço público de corte republicano” e com os princípios trazidos pelos direitos humanos — e tal como presente nos documentos oficiais da EDH (Brasil, 2007; 2012; 2013). Nesse sentido, prosseguem os autores, “os esforços para convívio entre os diferentes permitem a cada um o aprendizado sobre a importância da elaboração de regras sociais. Promover situações de justiça social, [...] é certamente uma tarefa complexa, a exigir aprendizado desde os bancos escolares” (Seffner e Picchetti, 2016, p. 77-78). O/A profissional de pedagogia, então ocupando espaço privilegiado nessa proposta de educação comprometida com a igualdade de direitos e o respeito às diferenças, necessita de uma formação nesse sentido, desde a graduação, tanto orientada para si como para quem ele/a formará em sua atuação na escola.

Com a conclusão da pesquisa aqui tratada, deu-se início a uma pesquisa seguinte, proposta como continuidade à anterior, em que esperamos obter maiores contribuições sobre o estado dessa formação investigada e pistas de como melhorá-la, agora com vistas à formação do/a psicólogo/a junto com a formação do/a pedagogo/a. Nessa pesquisa seguinte⁹ a variável curricular das graduações participantes foi incluída entre as principais variáveis consideradas pela pesquisa, analisando agora seu currículo e projeto político-pedagógico, de modo a verificar se possibilitam a implementação do que os documentos oficiais gerais pertinentes orientam e estipulam, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia* (Brasil, 2006) — que não foi objeto de análise da pesquisa anterior, que se ateve somente aos documentos oficiais da EDH.

REFERÊNCIAS

- BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na educação infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p558>
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011.
- BOTELHO, Rafael Guimarães; OLIVEIRA, Cristina da Cruz de. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 501-513, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v44i3.1804>
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Homofobia na escola**: análise do livro de ocorrência escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Unesco, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

⁹ A pesquisa teve como título *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, e foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo de n.º 131735/2020-9, com vigência no período de 1º de março de 2020 a 31 de outubro de 2020, e pela FAPESP, processo de n.º 2020/05099-9, com vigência no período de 1º de novembro de 2020 a 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Unesco, 2013.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Roney Polato de. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n45.p203-214>

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260040, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>

CAVALCANTI, Adriana Gomes de Lima. **Sexualidade infantil: concepções e práticas de professores da educação infantil**. 2017. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 475-489, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200011>

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 99-109, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200008>

FERREIRA, Taisa de Sousa; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 247-258, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p247-258>

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 10. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

HUNDERTMARCK, Katiele. Algumas cenas escolares nas construções de gêneros e sexualidades: um relato de experiência. In: MOURA, Jónata Ferreira de (org.). **Educação, gênero e sexualidade: perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar**. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 37-45.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brower, 1992.

LE MOS DE SOUZA, Leonardo. **Epistemes feministas e a psicologia do desenvolvimento: percursos na pesquisa sobre gêneros, sexualidades e juventudes**. 2017. 144f. Tese (Livre-Docência em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

MORAIS, Alessandra de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa; DIAS, Carmen Lucia; OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8644128>

NEGRÃO, Felipe da Costa; SANTOS, Marcio Gonçalves dos. Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 176-198, jan./jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>

RAMOS, Joaquim. **Gênero na educação infantil**. Jundiaí: Paco, 2017.

REST, R. James; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J.; THOMA, Stephen. **Postconventional moral thinking:** a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

RIOS, Pedro Paulo Souza; CARDOSO, Helma de Melo; DIAS, Alfrancio Ferreira. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em Pedagogia: por um currículo queer. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 98-117, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.272>

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “political economy of sex”. In: REITER, Rayna (org.). **Toward an anthropology of women**. Nova York: Monthly Review Press, 1975. p. 63-99.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.6986>

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 18, p. 3-19, 2008.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2016.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov. 2017. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-22, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234142>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação ética de graduandos/as em Pedagogia em tempos de “ideologia de gênero”: um estudo transversal utilizando o Defining Issues Test-2 (DIT-2). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 29, e290057, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290057>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUZA, Amanda Delgado Ribeiro de. Relações de gênero entre escolares de duas escolas de ensino fundamental I: reflexões para a ressignificação de práticas sexistas e heteronormativas. *In: BATALIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas.* Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020. p. 277-296.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes:** tensões no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena e; MONTEIRO, Rosana Juliet Silva; FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; TRAJANO, Maria de Fátima Cordeiro; GONTIJO, Daniela Tavares. Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 186-197, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016145555>

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e cultura escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. *In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). Gênero, educação, trabalho e mídia.* São Paulo: Ícone, 2010. p. 151-171.

VIANNA, Claudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 525-54, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200016>

Como citar este artigo: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero com base na experiência de graduandos/as em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e300123, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300123>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n.º 2017/01381-9.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE O AUTOR

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA é *visiting scholar* na New York University, Estados Unidos, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob supervisão da Ph.D. Carol Gilligan. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (*Campus Marília*). Bolsista de doutorado da Capes.

Recebido em 28 de maio de 2024

Revisado em 29 de setembro de 2024

Aprovado em 15 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Cristiane Machado  <https://orcid.org/0000-0002-3522-4018>