



## **Gênero sob ataque: atravessamentos da suposta neutralidade política na pauta educacional brasileira**

Gender under attack: interfaces of the supposed political neutrality in Brazilian educational agenda

Género bajo ataque: cruces de lá supuesta neutralidade política em la agenda educativa brasileña

**Marina Valentim Brasil**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

**Sabrina Daiana Cúnico**

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

**Angelo Brandelli Costa**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

---

### **Resumo**

O presente artigo se propõe a discutir teoricamente de que forma os discursos relativos ao conceito de gênero e de sexualidade atravessam a pauta da educação no Brasil. Este trabalho parte da posição que a escola possui uma função política fundamental – a formação de cidadãos – ao mesmo tempo que enfrenta sucessivas tentativas de controle de professores/as e currículos por parte de organizações político-partidárias conservadoras. A partir da literatura de gênero, argumentamos neste artigo, que a escola deva ser um espaço em que temáticas como gênero, sexualidade, diversidade sexual, dentre outras, possam ser debatidas e problematizadas, uma vez que tais discussões contribuem para uma formação que estimula o pensamento crítico e a valorização da diversidade. Conclui-se que estimular o pensamento plural não é uma armadilha para dismantlar os lares e as famílias, como a realidade conservadora brasileira busca supor. Ao contrário, é contribuir para a formação de cidadãos/ãs comprometidos/as com um país menos desigual.

**Palavras-chave:** Gênero; Escola; Sexualidade; Cidadania.

## Abstract

The present article proposes to discuss theoretically how the discourses related to the concept of gender and sexuality conflate and are reproduced in the context of the school. This paper starts from the position that this institution has a fundamental political function - the formation of citizens - although also faces a moment of attempt of control of teachers and curricula by Brazilian conservative political-partisan organizations. From the gender literature, we argue about the importance of the school being a space in which themes such as gender, sexuality, sexual diversity, among others, can be debated and problematized, contributing to a formation that stimulates critical thinking and appreciation of diversity. Stimulating plural thinking is not a trap to dismantle households and families, as Brazilian conservative suppose. On the contrary, it contribute to the formation of citizens committed to a less unequal country.

**Keywords:** Gender; democracy; school.

## Resumen

El presente artículo propone discutir teóricamente cómo los discursos relacionados con el concepto de género y sexualidad entran en conflicto y se reproducen en el contexto de la escuela. Este trabajo parte de la posición de que esta institución tiene una función política fundamental - la formación de ciudadanos - aunque también enfrenta un momento de intento de control de los docentes y los planes de estudio por parte de las organizaciones político-partidistas conservadoras brasileñas. Desde la literatura de género, argumentamos sobre la importancia de que la escuela sea un espacio en el que se puedan debatir y problematizar temas como género, sexualidad, diversidad sexual, entre otros, contribuyendo a una formación que estimule el pensamiento crítico y la apreciación de la diversidad. Estimular el pensamiento plural no es una trampa para desmantelar hogares y familias, como suponen los conservadores brasileños. Al contrario, contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con un país menos desigual.

**Palabras clave:** Género; Democracia; Colegio.

---

## Introdução

Este estudo objetiva discutir de que modo os discursos relativos ao conceito de gênero e de sexualidade atravessam e são reproduzidos no que tange à pauta da

educação no Brasil. Tal discussão parte da suposição de que a escola, instituição que deveria ser um espaço de promoção e garantia de cidadania, não raro, acaba se configurando como um lugar privilegiado para a reprodução de discursos

estigmatizantes que perpetuam uma série de violências e opressão (Felipe, 2019).

Contrariamente ao esperado – a de que a escola fosse palco para a estimulação do pensamento crítico – podemos encontrar no Brasil atual uma série de ataques que desqualificam o espaço escolar e buscam desconsiderar seu papel político. Nesse cenário moralista e conservador, as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade são os principais alvos desses ataques, sob a alegação de que tais temáticas produziriam a ruína da instituição familiar.

A esse respeito e a título de exemplificação, podemos citar o cancelamento da distribuição do “kit anti-homofobia”, em 2011. Produto do projeto Escola Sem Homofobia, sua intenção era capacitar educadores para tratar questões de gênero e sexualidade. Também, podemos falar sobre a discussão em torno da retirada

do conceito de gênero do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como a divulgação do Projeto de Lei n.º 867 de 2015, mais conhecido como “Escola sem Partido” (ESP), que mesmo tendo sido considerado inconstitucional pelo STF em 2020, segue sendo um movimento civil atuante, principalmente em plataformas online, e também sob o nome de Programa Escola sem Partido ([www.escolasempartido.org/](http://www.escolasempartido.org/)).

No que se refere a esse último, o Projeto de Lei decorrente do Programa Escola sem Partido, dentre outras ações, visava proibir disciplinas que pudessem discutir diferentes pautas políticas e sociais (incluindo questões de gênero e de orientação sexual) nas escolas, desconsiderando de forma explícita o estímulo ao debate e o pensamento crítico dos/as alunos/as. Citamos, para

exemplificar a intencionalidade desse projeto, seu Art. 3º que diz:

são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (PL 867/2015).

Entre batalhas políticas acerca da inconstitucionalidade do Projeto, manifestos de procuradores que apoiavam o Escola Sem Partido (ESP) seguiram ocorrendo, assim como disputas entre leis municipais baseadas nessas ideias, vetadas pelo Supremo Tribunal Federal. É possível afirmar que o ESP nasceu inconstitucional, uma vez que ia de encontro aos princípios que já foram estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988) que, ao tratar da educação nacional, preconiza que

a educação deve atender aos princípios do pluralismo de ideias, liberdade de aprender e liberdade de consciência; pluralismo de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Ainda que inconstitucional, o ESP influenciou manifestações da ultradireita conservadora no segmento da educação. No ano de 2016, o estado de Alagoas aprovou a Lei da Escola Livre (lei estadual n. 7.800/16), baseada nos princípios norteadores do Escola sem Partido. Essa lei teve como objetivo central censurar a prática pedagógica e a liberdade de autonomia dos docentes- objetivo assumidamente apoiado no ESP. A promulgação desta lei apenas foi possível pelo consequente fortalecimento de grupos conservadores da ultradireita, que ganharam importante representatividade desde a posse do atual Governo Federal no ano de 2018. Esta lei foi suspensa em 2017

e considerada inconstitucional pelo STF em 2020 (Pereira & Lira, 2019).

Tendo em vista as questões apresentadas, a discussão proposta no presente artigo se organiza por meio da análise de alguns pontos fundamentais que se intercomunicam, a saber: a exposição de questões históricas que envolvem a educação no Brasil, as reflexões acerca dos conceitos de gênero e de diversidade sexual e a problematização do papel social da escola. Ao longo da escrita desse trabalho, partiremos da premissa analítica de gênero enquanto instância socialmente construída e, portanto, histórica e contextual. Também, partiremos do entendimento de que a escola deve ocupar um lugar especial para a legitimação da diversidade e da diferença, bem como para que construção de uma sociedade plural possa ser defendida. A ideia é, portanto, fomentar a discussão a respeito de como a ideia de escola como

espaço “das diferenças” se articula com as reflexões sobre a temática de gênero e da diversidade sexual na escola, bem como entender o papel social da escola enquanto terreno sobre o qual se desenrolam tais discussões. Ainda, pretende-se demonstrar o ESP como uma estratégia social de controle e desdemocratização que, embora inconstitucional, reverberou como pauta na sociedade brasileira, tendo efeitos inclusive no campo do gênero.

Compreendemos que, para a existência da democracia, necessitamos contar com a participação cívica. Tal envolvimento da população com questões do campo público e comum é, na teoria, um princípio fundamental para a garantia dos direitos na sociedade, bem como para o controle dos próprios cidadãos sobre suas vidas, no que diz respeito ao acesso a direitos básicos e o cumprimento de deveres para a garantia do espaço do bem comum.

Tal envolvimento necessita ser apreendido e garantido, e a escola pode ser o espaço para que tais apropriações possam ocorrer (Baquero & Baquero, 2007; Becker & Raveloson, 2011; Galston, 2001).

### **A educação no Brasil: questões históricas**

Muito embora a Constituição Federal brasileira garanta o direito dos/as cidadãos/ãs de envolver-se em todos os aspectos da esfera comum, a participação da população em questões que envolvam a política é percebida como insuficiente pela literatura (Marcovitch, 2018). Uma das razões para tal está diretamente relacionada com o descaso brasileiro com a educação. Uma educação que não promova a formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade, dificilmente fortalecerá a participação popular em qualquer âmbito

(Carrara, 1996; Correia, 2007; Marcovitch, 2018; Pereira & Baptista, 2016).

Ademais, o descaso com a educação legitima um funcionamento social opressor, vertical e hierárquico, o que faz com que o acesso a direitos – quaisquer que sejam eles – acabe se tornando uma possibilidade distante, acessível somente às elites que os acessam a partir de estratégias de poder privado. Elites no que diz respeito a recortes socioeconômicos, mas também de raça e gênero. É considerando esse cenário que Carrara (1996) afirma que, no Brasil, a cidadania oferecida e a cidadania conquistada se diferenciam. A cidadania passa então a ser utilizada como uma ferramenta de veiculação de candidatos eleitorais, como se fosse facultativa ou como se seu exercício dependesse de boas intenções dos representantes políticos/as.

Durante o período ditatorial brasileiro (entre 1964 e 1985) as práticas dos governantes buscavam fortalecer o

regime, por meio do autoritarismo, da repressão, e do controle de diferentes aspectos da vida social- como político, econômico, cultural e educacional. Por meio de um discurso que definia ideais supostamente democráticos, os membros do governo controlavam diversas instituições, visando o controle e a legitimidade do regime, e garantindo a obediência da sociedade. No campo da educação, foi criada a disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica, que se pautava na disseminação de valores como obediência, passividade, patriotismo, ordem e fé (Correia, 2007). Estes valores morais eram explícitos nos materiais escolares disponibilizados para a disciplina, e foram consequência de uma reestruturação do setor da educação neste período. Isto pelo fato de que a educação pré-ditadura passou a ser entendida como dotada de aspectos antidemocráticos, em relação ao que se

defendia como democracia durante essa época (Nunes & Rezende, 2008).

A disciplina de filosofia foi excluída dos currículos escolares, pois a proposta não era fomentar o pensamento crítico e livre, mas a submissão. Sob forte influência norte-americana, a educação no Brasil vinha a auxiliar a modernização no sentido tecnicista e tecnológico, valorizando então a formação técnica e a implementação da educação profissionalizante em 1971. Sendo assim, não haveria a “necessidade” de uma disciplina de filosofia nas escolas (Correia, 2007). Essas ações estatais no currículo escolar sustentavam uma ideia de que um currículo que acolhesse demandas para a construção de sujeito reflexivo e crítico fosse inapropriado ao interesse do Estado. Sob esta lógica, a própria disciplina de Educação Moral e Cívica como substituta de uma disciplina que fortalecia a capacidade problematizadora dos/as

alunos/as comprova o caráter alienador da educação neste período histórico do País. Podemos pensar que a estrutura social da época da ditadura não se sustentaria caso a população obtivesse mais espaço de pensar criticamente sobre o contexto repressor que vivenciavam. A ordem poderia ser garantida a partir de uma oferta de capacitação técnica, e não crítica.

Com o fim do período ditatorial no Brasil e a consequente exclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica e da sucessora “Organização Social e Política do Brasil” (sua substituta, considerada desnecessária pelo presidente Itamar Franco) dos currículos nacionais, a temática da civilidade e política perderam seu espaço formal nas escolas. Não há – ainda hoje – nos currículos, disciplinas que foquem em questões como cidadania, comportamento cívico e democracia, muito embora disciplinas de filosofia e sociologia sejam garantidas por lei, por meio da Lei n.

13.415, de 2017 (Brasil, 2017). A ausência de uma disciplina que busque problematizar e conscientizar os alunos sobre noções de cidadania e democracia pode estar relacionada, em algum nível, com o fato de que sua última veiculação esteve relacionada com medidas de controle social explícitas.

Atualmente, o que outrora foi vivenciado pelos/as professores/as e instituições educacionais na época ditatorial parece ter se reapresentado sob nome do Programa Escola sem Partido (ESP), já mencionado. Com um discurso que defende o fim de ‘ideologias’ e uma suposta neutralidade política ideológica e religiosa do Estado, o Projeto de Lei Federal tinha como frase do movimento “contra o abuso da liberdade de ensinar”. Da mesma maneira do que foi explicitamente defendido por um regime ditatorial, o papel de arena de debates e pluralidade das escolas parece ter sido compreendido como



algo -novamente- ameaçador por certos grupos sociais brasileiros como no caso deste movimento civil. Encontram-se no site oficial do Programa as seguintes postulações:

A exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e seus pais, viola o Art. n. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Essas práticas, todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o

preconceito”, os/as professores/as de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária ideológico e moral (s/p).

Sob essa justificativa, tanto o Programa Escola sem Partido quanto o Projeto de Lei decorrente dele – tendo as esferas Federal, Estadual e Municipal abrangidas especificamente – buscam o fim da apresentação de certas temáticas em sala de aula que são entendidas pelos seus/suas defensores/as como subversivas, tais como as de cunho de diversidade sexual e de gênero, por exemplo. Além disto, defendiam o uso de um “Disque Denúncia” para a garantia de que os/as alunos/as pudessem denunciar os/as professores/as que não cumprissem tais normas, bem como a colocação de pôsteres informativos deste serviço de denúncia dentro das salas de

aula. Ainda que tal Projeto de Lei não esteja mais em vigor, o Programa Escola sem Partido segue em andamento. A sua problematização e a exposição de que se trata de um movimento que propõe o controle da educação interessa na medida em que podemos pensar na semelhança entre essa tentativa de controle com o período da ditadura brasileira. Uma das especificidades durante a ditadura era justamente a influência do governo no conteúdo pedagógico, sendo que os assuntos que não condiziam com os interesses do regime eram censurados (Ramos & Stampa, 2016). Assim sendo, é possível afirmar que os princípios do Escola Sem Partido – ainda que divulgados em momentos históricos distintos - eram equivalentes àqueles da ditadura civil-militar, demonstrando uma esfera de controle que acaba, por si só, sendo antidemocrática. Tal constatação permite compreender e situar a educação

historicamente como um campo de disputas discursivas em que avanços e retrocessos coexistem.

A veiculação e a tentativa constante de implementação de um projeto dessa natureza são possibilitadas por um cenário político conservador, promovido por um ativismo opressor e religioso, que tem se intensificado nas últimas décadas e que encontrou no conceito de gênero seu principal alvo. Por meio da expressão alarmista da “ideologia de gênero”, a sociedade tem sido convocada a se posicionar contra um inimigo comum imaginário que poderia abalar as instituições como a família, a sociedade e a religião (Colling, 2017).

O empenho desse discurso fantasmagórico e reacionário tem por objetivo instaurar um clima de pânico moral contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados, os quais são – propositalmente – chamados de

destruidores da família, “gayzistas”, “feminazis”, pedófilos, cristofóbicos etc. Dito isso, fica evidente que o propósito da disseminação da “ideologia de gênero” é a defesa da “família natural”, a qual seria formada por um casal heterossexual e cristão. A defesa de tal instituição familiar tem por objetivo sobrelevar formas de ser, pensar e agir sustentadas em marcos religiosos, tradicionais e antipluralistas (Colling, 2017; Junqueira, 2017).

### **Os ataques ao conceito de gênero**

Diferentemente do que o discurso moralista e conservador busca disseminar, o fato é que o conceito de gênero serve para evidenciar as formas em que ocorrem atribuições de espaços sociais diferenciados para homens e mulheres. A construção deste termo acaba servindo, também, para pensarmos nos processos de discriminação

sociais que ocorrem a partir da atribuição de qualidades e traços de personalidade e temperamento diferenciados entre homens e mulheres (de forma naturalizada). Tais atribuições acabam delimitando espaços de atuação sociais por definirem traços como inatos, naturalizando desigualdades sociais atribuídas às diferenças sexuais (Piscitelli, 2009).

A revelação do sexo do/a bebê já o destina a um mundo repleto de construções sociais que são baseadas em aspectos biológicos. Desde antes do nascimento, o mundo destinado a esse bebê passa a se dividir, de forma estereotipada, a partir de uma lógica binária: em rosa ou azul, bonecas ou carrinhos, submissão ou dominação, fraqueza ou força, espaço público ou privado, sem que a distribuição entre esses lados seja criticamente analisada (Botton, Cúnico, Barcinski & Strey, 2015; Felipe, 2007). Há uma norma reguladora

por trás de um modelo de dois sexos em que corpos emergem a partir da reiteração de um modelo heterossexual que predomina a dominação masculina e a exclusão de outras sexualidades (Laqueur, 2001). As demais manifestações de sexualidades são consideradas “ininteligíveis, irreconhecíveis e inviáveis” (Arán, 2005, p. 52)

O conceito de “gênero” foi criado para justapor tal dinâmica social, servindo de veículo para desconstruir esse processo de naturalização das diferenças entre homens e mulheres tomadas como inatas. Podemos afirmar que o conceito de gênero é um termo que permite caracterizar o que há de cultural nas distinções entre homens e mulheres, acerca de construções – sociais – sobre masculinidade e feminilidade (Piscitelli, 2009). De acordo com Colling (2017), o avanço teórico trazido pela incorporação do conceito de gênero foi justamente apontar para o fato de que falar

de mulheres é também falar de homens, uma vez que o gênero se constrói justamente nas relações entre ambos/as.

Baseado nas questões apresentadas, reforçamos a ideia de que o discurso antigênero defende a prioridade ou a exclusividade da família na educação moral e sexual dos/as filhos/as, uma vez que, de acordo com tais narrativas, as escolas teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação” (Junqueira, 2017, p. 44). Nesse contexto, o ataque à escola por meio da defesa da primazia da família na educação moral dos/as filhos/as é acompanhado do ataque aos currículos e a liberdade do ato de ensinar do/a docente, sob alegação de estarem defendendo uma escola sem ideologia e sem gênero. Propostas educacionais antidiscriminatórias, inclusivas, que defendam o pluralismo e o reconhecimento da diferença, no âmbito desses movimentos, são alvo de ataques. Isso porque são vistas

como uma forma de ameaçar a liberdade de expressão, crença e consciência de famílias que possuam valores morais e religiosos distintos (Junqueira, 2017). É possível verificar o incentivo ao ataque ao pluralismo e a supressão das diferenças no seguinte trecho, removido do blog para associados ao Programa Escola Sem Partido, de autoria de Rejane Soares (publicado em 10/09/2015):

“(...) é urgente o combate a ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança. O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que

reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse dano vai muito além de um desvio dos desejos heterossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. Ele chega, na verdade, às raias de uma confusão mental deliberada. (...) Ora, assim como não cabe exigir de uma criança que ela corra antes da fase do engatinhar, também não se deve esperar que uma criança compreenda e assimile a homossexualidade num momento em que ela ainda está construindo a sua identidade sexual por meio da elaboração das diferenças entre os sexos” (Disponível em <https://www.escolasempartido.org/blog/porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero/>)

Conforme exposto, os princípios do Projeto Escola sem Partido e a reprodução da “ideologia de gênero” são antidemocráticas em sua essência. Isto se sustenta quando compreendemos que a tentativa de impossibilitar temas dentro da esfera pedagógica já produz uma barreira de pensar na diferença como parte da esfera comum na sociedade. O Projeto de Lei, por exemplo, embora se apoiasse em preceitos de uma noção civil baseada em uma suposta neutralidade, retirava a potencialidade da construção de debates dentro do espaço escolar, afastando o princípio da construção de um campo democrático. É um projeto que tinha um potencial segregador, reforçador de estigma e de desrespeito às diferenças – quaisquer que fossem estas. Não há democracia sem um espaço de atividade humana e sem uma discussão acerca de qual mundo deseja-se viver, em todos os espaços.

Entendemos que a forma com que o sujeito se posiciona frente ao próprio cotidiano, e frente às problemáticas do convívio social, do que é relacional – é a política que ele exerce. Com relação ao Escola sem Partido sob um argumento de neutralidade, essa própria já era negada na proposta de criação de barreiras temáticas no fazer pedagógico. Mais do que isto, a escolha do sofisma da neutralidade geralmente é a escolha do lado daquele/a que oprime (Pereira & Baptista, 2016; Pereira & Lira, 2019), por desvalorizar teorias e entendimentos que vão contra a manutenção de seu espaço de poder e permitem uma educação que seja autônoma e, portanto, libertadora.

Para a autora Höfling (2001), a educação deveria ser compreendida como uma intersecção entre as políticas públicas e as sociais. De acordo com ela, as políticas públicas se responsabilizam por projetos e programas do Estado voltados para setores

específicos. As políticas sociais, por outro lado, são aquelas responsáveis por ações que fomentam a redistribuem benefícios sociais numa tentativa de diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo sistema socioeconômico. A educação por abarcar ambas as funções explicitadas: deve ser sustentada pelo Estado e também ter como função social o mesmo fim que se dá para uma política pública, que é de diminuição das desigualdades. A autora faz ainda uma crítica quanto aos posicionamentos neoliberais políticos, que defendem que as ações do Estado são as responsáveis pelos desequilíbrios do desenvolvimento capitalista e que seriam uma ameaça às liberdades individuais.

Mais precisamente sobre a educação, esse entendimento neoliberal crê que uma maior mediação e incentivo do Estado em qualificar a escolarização comprometeria uma suposta multiplicidade

de escolhas dos/as pais/mães em relação à educação de seus/suas filhos/as. Höfling (2001) critica entendimentos desta natureza e, mais do que isto, defende que num Estado de embasamento neoliberal, as estratégias governamentais são baseadas em políticas compensatórias “voltadas àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social” (p. 39). Em outras palavras, somente quem tem condições de arcar com custos da educação privada, teria acesso a uma educação de mínima qualidade. Aos/Às demais, isto não aconteceria. As ações neoliberais não estariam voltadas, portanto, para alterações das relações de poder sociais, efetivamente. Elas acabariam servindo de perpetuação do sistema socioeconômico, mesmo que desigual.

### **O papel social da escola**

Ainda que não seja essencialmente política, a educação exerce uma função política fundamental: promover o cultivo e o cuidado com o mundo comum (César & Duarte, 2010; Kahne & Westheimer, 2003). A respeito disso, concordamos com Meyer e Soares (2004) quando referem que a escola desde a sua constituição, não só é marcada, mas também é implicada com a produção das próprias diferenças. Mesmo que não se possa atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção de identidades sociais, a escola segue sendo um espaço marcado por vivências cotidianas plurais.

Dito isso, nos parece evidente afirmar que as reflexões sobre a pluralidade, o preconceito, e a problematização de que em muitas sociedades as diferenças acabam se transformando em desigualdades devam ter espaço no ambiente escolar. Cabe à escola, em todos os níveis, ter como princípio básico a ampliação do

conhecimento de todos/as aqueles/as que são tocados/as por ela, sejam alunos/as, professores/as ou profissionais que nela atuam (Felipe, 2019).

Se o papel social da educação é justamente a proposta de introduzir os/as jovens num mundo que é para além do que lhes é conhecido - como os valores e culturas familiares – não parece ser possível pensarmos na educação sem um caráter inclusivo e diverso. À educação cabe, portanto, a garantia de construção de espaços que mesmo que dotados de dissenso, de diferentes grupos, populações, possam coexistir. Quando as escolas se eximem desta responsabilidade, uma lacuna forma-se dentro do processo de socialização dos/as jovens no mundo em sociedade. Não só isto, mas sistemas de opressão seguem um fluxo de retroalimentação, fazendo com que a exclusão e o estigma sigam sólidos dentro destes espaços.



Esse “ímpeto” social segregador é problematizado por Butler (2017), que reflete sobre quais vidas valem a pena serem vividas. No sentido de quais vidas são protegidas pelo Estado, a autora afirma que quando há a falta de garantias de direitos para a população LGBTQI+ também se criminaliza e se patologiza uma parcela populacional. Nesse sentido, só é possível definir o que é diferente, o que é “diverso”, pois socialmente temos já introjetado qual o conceito de “normalidade”. A crítica, assim, pode ser estendida à patologização da sexualidade, por esta ser uma forma de reconhecimento social da diversidade já com uma conotação estigmatizante, já ocupando um lugar diferente do/a cidadão/ã “normal” na sociedade (Butler, 2017; Felipe, 2007). Se não é garantido o espaço da diversidade na sociedade pelo Estado, esse próprio se coloca ativamente como a instituição que

vulnerabiliza uma parcela de sua população.

Esse ato, segundo a autora, já é por si só um ato criminoso.

Sob o argumento da separação de quais vidas valem ser protegidas, Butler defende que o significado genuíno de cidadania não é só a proteção da lei, mas o direito ao cotidiano e o respeito a todas as vidas. Nesse contexto, estar comprometido/a com a vida democrática significa que todos/as devem concordar em viver com aqueles/as que não escolheram viver. Tal convivência nos vincula a obrigações com aqueles/as que são desviantes da norma, honrando seus direitos mesmo que sejam sobre corpos e vidas que nada compreendemos (Butler, 2017).

A escola não deve servir como uma extensão do ambiente doméstico/ familiar. Da mesma forma, os/as pais/mães também não poderão demitir-se de seu compromisso para com a instituição escolar, de permitir

que o ensino ocupe e exerça o seu espaço e seu papel social de democracia e preocupação com o espaço comum além das morais particulares dos âmbitos privados de cada família. A escola não pode ser um espaço em que valores morais antidemocráticos sejam incentivados. Ao contrário, entendemos que é o lugar para o incentivo de uma prática cívica, não promovendo o apagamento de certas temáticas, muito menos de populações, de acordo com as preferências dos núcleos da esfera do privado. Em outras palavras, a educação não deve moldar-se contra o caminho da produção de conhecimento, inclusão e geração de um espaço comum a todos/as.

Apoia-se neste argumento Hannah Arendt (1958/2007), que é crítica quanto à não separação das esferas pública e privada no contexto da educação. Com relação à escola, a autora afirma que esta não deve ser uma extensão da ordem privada, mas sim,

um espaço formal para que a defesa do espaço comum seja consolidada. Para Arendt (1958/2007), o que chamamos de “sociedade” é uma compreensão da esfera comum - base do pensamento político antigo. O surgimento da sociedade contemporânea é marcado pela ascensão da importância do lar e de seus desdobramentos privados, o que não seria apenas uma mudança de ênfase, e sim uma ressignificação profunda. Com o crescimento dos valores de ideologias políticas da ultradireita, conservadores e individualistas, a crítica feita pela autora é de que pouco importa se os integrantes da nação são iguais ou desiguais, pois a sociedade acaba exigindo que seus membros se comportem como uma grande família, devendo assim obedecer apenas a ordem e interesses privados.

Se compreendermos o papel e a ocupação da escola no escopo da sociedade, podemos ainda pensar que cabe a essa

instituição o compromisso de proteger os/as jovens de moralidades ortodoxas de pensar, e de defesas individuais de morais engessadas que acabam não admitindo a formação de indivíduos com capacidade crítica e identidade política e cidadã. A escola serve de espaço para que a formação identitária aconteça, e deve também ser representante dos direitos constitutivos do Estado.

Ao mesmo tempo, a escola - por ser um espaço de ampla convivência social - é terreno fértil para a produção e reprodução de estereótipos relacionados à sexualidade e aos gêneros. Estudos sobre preconceito/homofobia no contexto escolar têm demonstrado a necessidade de mudanças metodológicas nas escolas para que as instituições elaborem seu currículo e suas práticas pedagógicas considerando as múltiplas orientações sexuais e de gênero existentes (Costa et al., 2015; Stucky et al.,

2020). A pesquisa de Stucky et al. (2020), por exemplo, identificou que professores/as, funcionários/as e alunos/as que relataram ter participado de treinamentos e workshops sobre assuntos relacionados à gênero e sexualidade demonstraram menos preconceito em relação a grupos minoritários do que os que relataram nunca terem participado de atividades dessa natureza. Constatação que ilustra o fato de que esclarecer e educar as pessoas sobre determinados tópicos, ajuda a modificar conceitos pré-estabelecidos e, conseqüentemente, modifica atitudes negativas em relação a grupos alvos de discriminação.

Ademais dessas questões, muitos docentes alegam não estar aptos a manejar situações que acontecem no cotidiano da escola e que tenham a ver com a curiosidade infantil ou então que estejam relacionadas a algum comportamento considerado fora dos

padrões normativos de gênero e sexualidade (Felipe, 2019). Além disso, a vigilância sobre a sexualidade infantil, a normatização de comportamentos condizentes com o esperado socialmente, e a reprodução de piadas de cunho sexista ou racista, são exemplos de como as relações de poder entre homens e mulheres adultos e, conseqüentemente, meninos e meninas podem atravessar a escola quando não há espaço formal para que estes papéis sejam pensados e problematizados. Comportamentos homofóbicos e misóginos também não são raros, e ocorrem, muitas vezes, não só entre os/as alunos/as, mas também entre o próprio corpo docente (Felipe, 2007). Por esta razão, a capacitação docente e a reprodução de pautas acerca da sexualidade e gênero dentro da escola são estratégias também de prevenção. Essa questão se torna ainda mais relevante ao considerarmos que o ensino da sexualidade nas escolas, frequentemente, se resume aos

aspectos de saúde reprodutiva. Ensina-se, por excelência, a anatomia dos órgãos sexuais, os métodos contraceptivos e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (Felipe, 2007; Quaresma da Silva, Costa & Muller, 2018). Discussões que contemplem as diferentes identidades sexuais e reflitam sobre como os prazeres e desejos estão intimamente relacionados ao contexto histórico, político e social, frequentemente, não fazem parte do escopo de uma educação para a sexualidade. No entanto, por mais que tentem colocá-la como um lugar neutro, a escola fala e produz um discurso sobre a sexualidade. Um discurso que, não raramente, produz e reproduz uma ideia de sexualidade normativa.

Essa falta de crítica e de espaço para que questões de gênero e sexualidade sejam debatidas no âmbito da escola faz com que, mesmo crianças muito pequenas, se constituam e se relacionem com os/as

demais a partir de expectativas em relação aos sujeitos femininos e masculinos. Expectativas estas que, evidentemente, se coadunam e são entrelaçadas também por outros marcadores sociais como classe social, raça e etnia, por exemplo. A respeito disso, Felipe (2007) menciona o fato de meninos de quatro ou cinco anos já exercitarem uma vigilância extrema em relação ao seu comportamento e ao dos demais, apresentando comportamentos homofóbicos em relação a outros meninos que ajam de modo “suspeito”. Tal fato se torna ainda mais perceptível em escolas que insistem em trabalhar com um modelo dicotômico e binário de gênero ao invés de estimular práticas de valorização da diversidade e da liberdade de expressão entre as crianças (Felipe, 2019).

As práticas de vigilância são constituídas na vida social em todas as interações dos sujeitos e constituem,

segundo Louro (2018), marcas identitárias. Os sujeitos fazem uso destas marcas identitárias na forma de relacionarem-se na vida social. Segundo a autora, há a uma produção identitária reforçada por diversas instâncias- entre elas a escola- de modelos hegemônicos que acabam por subordinar, negar ou recusar outras formas de existir. A escola exercita uma pedagogia de sexualidade e de gênero, colocando estratégias de autogoverno e autodisciplinamento que os indivíduos acabam exercendo sobre si mesmo. Ainda segundo Louro, a sociedade busca de forma intencional fixar a identidade masculina ou a feminina “normal” e duradoura, tendo um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo discutir teoricamente de que modo os discursos relativos ao conceito de gênero e de sexualidade atravessam e são reproduzidos no que tange à pauta da educação no Brasil. A partir do entrelaçamento dos conceitos trabalhados, entendemos que o nosso país vive constantemente uma ameaça no que tange as potencialidades políticas da nossa educação. A consequência de um modelo de gestão explicitamente reacionário no governo federal se dá na construção de programas educacionais que representam o forte apelo ideológico da ultradireita conservadora. Quando o próprio Presidente opta pela nomeação de ministros da Educação apoiadores de iniciativas anti-gênero, fica evidente a posição de sua gestão com relação ao lugar que a educação deve ocupar.

Tendo o ESP como terreno para a discussão, buscamos trazer à tona o caráter

de não-neutralidade por aqueles/as representantes que se utilizam deste termo. Independente da situação em que o PL do Escola Sem Partido se encontra no STF, o que problematizamos é a existência de um contexto que permitiu que um projeto desta natureza e, com tamanha inconstitucionalidade, pudesse ter sido pensado e incentivado, e temporariamente garantido. Mesmo com a verificação do veto pelo STF, desde o início da proposta até este interdito, foi possível verificar um aumento do compartilhamento e de exposição de professores, o questionamento ao método de ensino nas escolas, e também movimentos de contrariedade à discussão de sexualidade e gênero na escola através da educação sexual, sob o argumento de uma suposta “pedofilização”. Sendo assim, compreendemos que mesmo que em sua essência inconstitucional, o ESP reverberou nas salas de aula e ambientes políticos por todo o Brasil.

Um exemplo da reverberação dos ideais “anti ideologia de gênero” propostas pelo ESP foram as falas da atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damares Alves, que faz uso do termo “ideologia de gênero” como instrumento de base argumentativa para a defesa da perpetuação do essencialismo atrelado ao gênero, bem como suas diferenças e desigualdades. Com a frase “menino veste azul e menina veste rosa”, ela sustenta a posição contrária à ideia falaciosa “anti-família” da ideologia de gênero. O próprio termo pressupõe a ideia errônea de que os estudos de gênero seriam os instrumentos para a corrupção da juventude brasileira e a destruição das famílias apoiadas na lógica heteronormativa e no binarismo sexual. Não só, mas também a ideia ao estímulo à sexualidade precoce e o fim da tradição da família, criando um status de emergência e servindo, por fim, de ferramenta política

para combater qualquer discurso contra o hegemônico (Silva, Almeida & Dantas, 2019).

Viver em uma democracia, como é – ainda – o caso do Brasil, é viver no território do dissenso. Isto implica que o/a “diferente” se torne cotidiano e que a discussão seja compreendida como algo “natural” do espaço público. Toda vez que a possibilidade de discussão é reprimida estaremos nos deparando com o fenômeno da ideologia.

Ainda que, conforme já referido, tal projeto de Lei tenha tido sua inconstitucionalidade reafirmada pelo STF – decisão importante, uma vez que reafirma os valores democráticos da educação no Brasil - , entendemos que, do ponto de vista ideológico, tal projeto alcançou seus objetivos. Isso porque sua veiculação promoveu perseguição à professores/as que tiveram suas aulas “vigiadas” e monitoradas

por pais, mães e alunos/as; além de ter potencializado uma desconfiança sobre o processo educacional no país como um todo. Nos parece inegável supor que a disseminação de ideias sensacionalistas e conservadoras sobre o processo de educar e sobre a prática do professor (acusado de ser doutrinador e não educador) agiram em prol de desacreditar a educação, fortalecendo em contrapartida, discursos moralistas e conservadores no país - como verificado no discurso da ministra Damares, aplaudido pelos grupos conservadores brasileiros.

Ao contrário dos/as defensores/as da suposta neutralidade de ensino dentro das escolas, sob o argumento também de uma suposta “ideologia de gênero”, por trás da produção de conhecimento acerca das diversidades, é justamente a falta de espaço para o dissenso, para as discussões, para as novas construções teóricas que estaremos defendendo uma ideologia. Segundo Martín-Baró (2012), a ideologia é uma

forma discreta de garantia dos interesses de classes sociais dominantes, mas que ocasiona progressiva alienação e desumanização das classes sociais oprimidas. Em outras palavras, apenas o que não pode ser problematizado e desconstruído está a serviço de uma ideologia.

Por essa razão que argumentamos a favor de que a escola seja um espaço em que temáticas como gênero, sexualidade, diversidade sexual, dentre outras, possam ser debatidas e problematizadas, contribuindo para uma formação que estimule o pensamento crítico e a valorização da diversidade. Em outros termos, defendemos uma escola que não vise meramente a reprodução de conteúdos programáticos, mas que contemple uma agenda escolar plural, inclusiva, atenta e comprometida com o contexto sócio histórico atual. Estimular o pensamento plural não é uma armadilha para



desmantelar os lares e as famílias, como a realidade moralista e conservadora brasileira busca supor. Ao contrário, é contribuir para a formação de cidadãos/ãs comprometidos/as com um país menos desigual.

### Referências

- Arán, M. (2006). A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 9(1), 49-63. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/1754595221?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Arendt, H. (1958/2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1958).
- Barros, M. & Pimentel, E. (2012). Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. *Polis & Psique*, 2(2), 3-22. Recuperado de: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsiue/article/view/35746>
- Baquero, R. & Baquero, M. (2007). Educando para a democracia: valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. *Ciências Sociais em perspectiva*, 6(11), 139-153. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/184241>
- Becker, P. & Raveloson, J. A. A. (2011). *O que é democracia?* Luanda: Fundação Friedrich Ebert.
- Botton, A., Cúnico, S. D., Barcinski, M., & Strey, M. N. (2015). Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero. *Pensando famílias*, 19(2), 43-56. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2015000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200005)
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.
- Brasil. (2015). Projeto de Lei n.º 867 de 23 de março de 2015. Câmara dos Deputados. *Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola Sem Partido"*.
- Brasil. (2017). *Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB)*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em 15 de maio de 2019.
- Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2017). *Alianças queer e política anti-guerra*. (K. B. Gadelha, Trad.). *Bagoas Estudos Gays Gênero e Sexualidades, Dossiê Michel Foucault e a teoria queer*, 11(16), 29-49.
- Carrara, K. (1996). Psicologia e construção da cidadania. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16(1), 12-17. Recuperado

- de:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931996000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931996000100003)
- César, M. R. A. & Duarte, A. (2010). Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 823-837. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28265>
- Colling, A. M. (2017). O que representa a proposta de ideologia de gênero e Escola sem partido? In: Strey, M. N. & Souza, N. A. P. de. (Orgs.). *Corpo e relações de gênero na contemporaneidade*. (p. 45-60). Porto Alegre, RS: Edipucrs.
- Correia, W. F. (2007). A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. *Ecco-Revista Científica*, 9(2); 489-500. Recuperado de: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1093>
- Costa, A.B. et al. (2015). Prejudice Toward Gender and Sexual Diversity in a Brazilian Public University: Prevalence, Awareness, and the Effects of Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 261–272. DOI: 10.1007/s13178-015-0191-z.
- Felipe, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, 18(2), 77-87. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>
- Felipe, J. (2019). Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: Albuquerque, S. S., Felipe, J., & Corso, L. V. (Orgs.). *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. (pp. 238-250). Porto Alegre, RS: Editora Evangraf.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Höfling, E. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21(55), 30-41.
- Junqueira, R. D. (2017) “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos tornou-se uma “ameaça à família natural”? In Ribeiro, P.R & Magalhães, J.C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. (pp. 25-52). Rio Grande, RS: Furg.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66. Recuperado de: <https://www.proquest.com/openview/f988363b62ba860c7dd97b22c999d07d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41842>
- Laqueur, T. (2001) *Inventando o sexo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Louro, G. L. (2010). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2018). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Marcovitch, J. (2018). Como salvar a política? *Estudos avançados*, 32(92), 7-15. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fhMxpf>

- B5zfWdZSGvTWjGJXw/?format=html&lang=pt
- Martín-Baró, I. (2012). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. (12ª ed.). San Salvador, El Salvador: UCA.
- Meyer, D. & Soares, R. (2004). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. Em: D. Meyer, R. Soares (Ed.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. (pp. 5-16). Porto Alegre: Mediação.
- Nunes, N. & Rezende, M. J. de (2008). O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. In: *7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: Teoria Histórico-Cultural: objetivações para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano*. CD da 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.
- Pereira, A. S. & Baptista, M. G. A. (2016). *A educação libertadora de Paulo Freire e a escola sem partido*. IX *Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recuperado de: <http://docplayer.com.br/51742308-A-educacao-libertadora-de-paulo-freire-e-a-escola-sem-partido-palavras-chaves-educacao-libertadora-escola-sem-partido-neutralidade-ideologica.html>
- Pereira, A. C. D. O. N., & de Souza Lira, J. (2019). Educação e controle de constitucionalidade: O projeto “escola livre” em Alagoas. *Retratos da Escola*, 13(27), 715-727. Recuperado de: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1002>
- Penna, F. (2016). Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: Gabriel, C. T.; Monteiro, A. M. & Martins, M. L. B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 43-58.
- Piscitelli, Adriana. (2009). “Gênero: a história de um conceito”. In: Buarque de Almeida, H. & Szwako, J. (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. (pp. 116-148). São Paulo: Berlendis & Vertecchia.
- Quaresma da Silva, D. R., Costa, Z.L. & Muller, M. B. C. (2018). *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação*, 41(1), 49-58. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29812>
- Ramos, M.S., & Stampa, I. (2016). Subversão e resistência docente: notas obre a ditadura militar e o programa Escola Sem Partido. *Espaço sem Currículo*, 9(2), 249-270. Recuperado de: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29830>
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex. (SOS Corpo e Cidadania, Trad.). In: Reiter R. (Org.). *Toward an Antropology of women*. New York: Monthly Review Press (pp. 157-210).
- Sardenberg, C. (2004). Estudos feministas: um esboço crítico. In: Amaral, C. C.G. (Org.) *Teoria e práxis dos enfoques de gênero*. (pp. 17-40). Salvador: REDOR-NEGIF.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99. Recuperado de: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>

Silva, A. V., Almeida, L. G. Q., & Dantas, D. F. (2019): Elas são Feias e Nós Somos Lindas: a Performance da Ideologia de Gênero da Ministra Damares nos Vídeos do Canal Diário do Centro do Mundo. In *Anais do XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste (Intercom)*.

Stucky, J.L., et al. (2020). Prejudice Against Gender and Sexual Diversity in Brazilian Public High Schools. *Sexuality Research and Social Policy*, 17, 429–441. DOI: 10.1007/s13178-019-00406-z

---

**Marina Valentim Brasil** é psicóloga, mestre em Psicologia e doutoranda em Psicologia. Seu foco atual de pesquisa está relacionado a construção de estereótipos sociais e preconceito intergrupar no contexto brasileiro.

**Email:** marinavbr@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7610-8152>

**Sabrina Daiana Cúnico** é Doutora em Psicologia. Pesquisadora e professora do curso de psicologia da Universidade Feevale, experiência nas áreas de psicologia social, promoção de saúde e psicologia jurídica. Suas pesquisas atuais são focadas nas temáticas de gênero, saúde, vulnerabilidades, sistema prisional e políticas públicas

**Email:** [sabrinacunico@yahoo.com.br](mailto:sabrinacunico@yahoo.com.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2198-9957>

**Angelo Brandelli Costa** é professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e do Programa de Pós-graduação em Ciências Medicina e Ciências

da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e coordenador do Grupo de Pesquisa Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais. Graduado em Psicologia (UFRGS), especialista em Psicologia Social e em Psicologia em Saúde (CFP), mestre em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI/UFRGS), doutor em Psicologia (PPGPSICO/UFRGS) e com estágio pós-doutoral no PPGPSICO/UFRGS.

**Email:** [angelobrandellicosta@gmail.com](mailto:angelobrandellicosta@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0742-8152>

**Submissão:** 19/01/2021

**1ª avaliação:** 14/06/2021

**Aceite:** 13/02/2022