

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CAMPUS SOROCABA
CCHB - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Letícia Silveira Almeida

Narrativas da Ordem: Gênero e Sexualidade nas escolas cívico-militares

Sorocaba/SP

2026

Letícia Silveira Almeida

Narrativas da Ordem: Gênero e Sexualidade nas escolas cívico-militares

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para a obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia pela Universidade Federal de São
Carlos campus Sorocaba.

Orientação: Dr. Geraldo Tadeu Souza

Sorocaba/SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Silveira Almeida, Letícia

Narrativas de ordem: gênero e sexualidade nas
escolas cívico-militares / Letícia Silveira Almeida --
2026.
58f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Geraldo Tadeu Souza

Banca Examinadora: Mariana Faiad Batista Alves,
Vivivane Melo de Mendonça

Bibliografia

1. Escola cívico-militares . 2. Gênero e Sexualidade. 3.
Pedagogia militar. I. Silveira Almeida, Letícia. II. Título.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 16/2026/CCPEDL-SO/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETÍCIA SILVEIRA ALMEIDA

NARRATIVAS DA ORDEM: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 08 de julho de 2026

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Viviane Melo de Mendonça
Membro da Banca 2	Prof. ^a Dr. ^a Mariana Faiad Batista Alves



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Professor(a) Efetivo(a)**, em 09/07/2026, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Melo de Mendonça, Professor(a) Efetivo(a)**, em 10/07/2026, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2347282** e o código CRC **9B2E2F2C**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.020170/2026-96

SEI nº 2347282

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

Prof.^a Dr.^a Mariana Faiad Batista Alves

00047C00B700408

Prof.^a Dr.^a Mariana Faiad Batista Alves

Dedico este trabalho a todos que, por teimosia,
não deixaram de enxergar beleza na vida e,
exatamente por isso, lutam pelo sonho de
serem quem são.

Dedico também àqueles que perderam esse
brilho, na teimosa esperança de que ainda ele
possa voltar.

AGRADECIMENTO

Totalmente absortos nas totalidades da vida, por vezes esquecemos de pontuar as miudezas e delicadezas que enfeitam e transformam o cotidiano em algo possível. Ainda assim, são essas mesmas miudezas que nos desafiam a sonhar e a mudar; são a força de todo processo de formação, autoconhecimento e transformação.

Evidente que tais delicadezas não se semeiam sozinhas, muito menos crescem de forma independente. Por mais exaustivo que seja, preciso sempre pontuar a coletividade e o companheirismo que existem nas interações e produções humanas. Até mesmo a solidão surge pela interação - pela ausência de interações significativas, nesse caso, o que não significa, necessariamente, o vácuo completo de presenças humanas no cotidiano.

Assim, como não iniciar agradecendo às pessoas ao meu redor, que transformaram não somente o processo em possibilidade, como também acalentaram medos e estimularam a coragem?

Agradeço a minha mãe, Ivone, por ser uma muralha e um abraço quente. Um porto seguro no qual corre-se para compartilhar as maiores alegrias e tristezas. A calma e a razão em todos os sentidos.

Sigo com minha irmã Larissa e meu cunhado Matheus, por nunca duvidarem das minhas motivações e habilidades, mas, mais que isso, por oferecerem a festa, a alegria e a descontração como resistência. Mostrando que vida é muito mais do que preocupações e que festejar significa estar vivo.

Como não agradecer a figura mais complexa que já compartilhei existência, o motivador desta pesquisa e a razão pela qual pude seguir meu sonho de cursar uma graduação em uma Universidade Pública, meu pai, Márcio. Com ele aprendi a complexidade de ser humano, a beleza e a tragédia de ser falível. Saber que a vida arquiteta outros planos que fogem do nosso controle é a lição que levo e agradeço a oportunidade de ter partilhado os bons e maus momentos com ele, não escolheria qualquer outra pessoa.

Ainda, sou grata por todos os colegas de graduação que me incentivaram a seguir o caminho da pesquisa, o caminho da curiosidade e da coragem para assumir uma posição firme e gentil. A todos os debates, conversas e desabafos. Em especial, gostaria de citar o Gustavo. Colega de longa data, mas que, aos poucos, se transformou em uma bela amizade. Sem ele provavelmente teria perdido prazos e o entusiasmo pela pesquisa. Com ele aprendi a ser sensível. Como não também lembrar da Bruna que me acolheu e com muita paciência e assertividade me posicionou no caminho da sensatez todas as vezes que foi necessária.

Por último, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo, que, desde o projeto de iniciação científica, confiou em mim e respeitou meu caminho como pesquisadora. Direcionou-me às melhores possibilidades e assumiu o papel de facilitador dos processos, ao mesmo tempo que proporcionou a minha autonomia. Obrigada pela dedicação e partilha.

Sou livre neste mundo e posso abrir qualquer
caminho, mas escolho, porque quero, toda
vereda que me leve ao estado de amor. A única
força que dissolve e recria o tempo.
Socorro Acioli, 2023

Porque nós ficamos mais autênticas quanto
mais nós nos parecemos com o que sonhamos
que somos.
Pedro Almodóvar, 1999

RESUMO

ALMEIDA, Letícia Silveira. **Narrativas da Ordem: Gênero e Sexualidade nas escolas cívico-militares**. 2026. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa o fenômeno da implementação de escolas cívico-militares na rede pública de ensino, sob a ótica dos estudos de gênero e sexualidade. O objetivo geral consiste em compreender como o modelo cívico-militar atua na regulação e no controle dos corpos das identidades dissidentes e da comunidade LGBTQIAPN+, bem como investigar a articulação entre o neoconservadorismo político, o militarismo e a produção de masculinidades hegemônicas no espaço escolar. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na articulação entre os métodos documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa, utilizando como *corpus* analítico discursos da Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal de 2024, referenciais teóricos de Michel Foucault e Judith Butler, além de manuais de conduta de instituições militarizadas dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Paraná. Os resultados indicam que o modelo analisado opera como uma tecnologia de gênero binária e punitiva que visa à padronização e homogeneização dos estudantes por meio de regimes disciplinares rígidos. Evidencia-se que tais restrições estéticas e comportamentais penalizam a diversidade e promovem o silenciamento institucional de subjetividades plurais. Conclui-se que a aliança neoconservadora utiliza a militarização escolar como mecanismo de contenção moral e social, desvirtuando a função democrática e emancipatória da escola pública garantida pela Constituição de 1988.

Palavras-chave: escolas cívico-militares; gênero; sexualidade; neoconservadorismo; pedagogia militar.

ABSTRACT

ALMEIDA, Leticia Silveira. **Narratives of Order: Gender and Sexuality in Civic-Military Schools**. 2026. 55 p. Undergraduate Thesis (Bachelor's Degree in Pedagogy) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2026.

This Undergraduate Thesis analyzes the implementation of civic-military schools in the public education system through the lens of gender and sexuality studies. The general objective is to understand how the civic-military model operates in regulating and controlling the bodies of dissident identities and the LGBTQIAPN+ community, as well as to investigate the links between political neoconservatism, militarism, and the production of hegemonic masculinities within the school space. Methodologically, this qualitative research articulates documentary and bibliographic methods, drawing its analytical corpus from the 2024 Supreme Federal Court Public Hearing speeches, the theoretical frameworks of Michel Foucault and Judith Butler, and the student conduct manuals from militarized institutions in the states of São Paulo, Mato Grosso, and Paraná. The results indicate that the analyzed model operates as a binary and punitive gender technology aimed at standardizing and homogenizing students through rigid disciplinary regimes. It is evident that such aesthetic and behavioral restrictions penalize diversity and foster the institutional silencing of plural subjectivities. The study concludes that the neoconservative alliance uses school militarization as a mechanism for moral and social containment, thereby undermining the democratic and emancipatory function of public schooling guaranteed by the 1988 Constitution.

Keywords: civic-military schools; gender; sexuality; neoconservatism; military pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese do levantamento bibliográfico sobre gênero, sexualidade e escolas cívico-militares (2020-2026)	23
Figura 2 - Análise dos referenciais teóricos mobilizados nos estudos sobre militarização da educação, gênero e sexualidade.....	26
Figura 3 - A Modelagem Corporal e de Gênero nas Instituições Militarizadas.....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ENTRE RASTROS E NARRATIVAS	13
2. PRECURSORES DA PESQUISA	16
2.1 AUDIÊNCIA PÚBLICA COMO CORPUS DE ANÁLISE E EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROBLEMÁTICA	19
3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	22
3.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
4. NEOCONSERVADORISMO, MILITARISMO E MASCULINIDADES: AS ENGRENAGENS DO PODER	29
4.1 A ALIANÇA NEOCONSERVADORA E A BUSCA PELO CONTROLE PEDAGÓGICO	33
4.2 O ESPÍRITO MILITAR E A PRODUÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NAS ESCOLAS MILITARIZADAS	36
5. CORPO, GÊNERO E DISSIDÊNCIA NO MODELO CÍVICO-MILITAR	43
5.1 PERFORMATIVIDADES EM CONFLITO: O CONTROLE DO CORPO COMO TECNOLOGIA DE PODER	45
5.2 NORMATIZAÇÃO E PENALIDADE: OS IMPACTOS SOBRE A DIVERSIDADE E IDENTIDADES LGBTQIAPN+	48
6. À GUIA DE CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO: ENTRE RASTROS E NARRATIVAS

Inserido entre muitos sonhos de uma família rural do interior de São Paulo, a busca incessante por um futuro melhor sempre foi base. No caso da minha família, essa busca fundamentava-se no ingresso de uma faculdade pública, enxergando o diploma universitário como possível materialização desse futuro.

A educação sempre foi concebida como um pilar indispensável. Necessária tanto para a construção de um amanhã mais digno quanto para a preparação para o enfrentamento da vida com sagacidade e gentileza. Evidentemente, essa perspectiva surge de sonhos despedaçados por questões históricas, sociais e políticas que atravessaram nossa jornada: uma avó que foi obrigada a largar os estudos para assumir o papel doméstico imposto às mulheres de sua época; uma mãe que abandonou o ensino superior por não se sentir pertencente àquele meio; e uma irmã forçada a seguir uma linha profissional completamente desalinhada de seu perfil, espelhando desejos masculinos alheios à sua real vontade. Esses são alguns dos exemplos que colocam o gênero como uma chave interpretativa oculta, interseccionada a outros marcadores sociais.

Inconsciente de tais questões, segui o sonho proposto. Abracei-o. Entendi rapidamente que a corrida não é a mesma para todos. Enquanto alguns amigos estudavam integralmente em colégios privados, eu estudava na rede pública - excelente em diversas localidades e fundamental para sociedade, mas no meu caso sucateada e sem professores estáveis e concursados -, trabalhava no período vespertino e estudava em cursinhos pré-vestibular gratuitos online no período noturno.

A partir desse momento desenvolvi a consciência de classe, entendi as injustiças intrínsecas no desenho social e iniciei a reivindicar a Educação como chave mestra para tal mudança de perspectiva. Reivindicava a conscientização de todos para a superação das desigualdades, assim como minhas companheiras. Nesse contexto, com muito suor e lágrimas ingressei no curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Em paralelo a esse movimento de futura defensora da Educação - a princípio de maneira idealizada, mas posteriormente de forma concreta e material -, enquanto me formava como jovem adulta e mulher bissexual, tornavam-se cada vez mais palpáveis as desigualdades que não podiam ser nomeadas apenas por classe ou raça. Refiro-me à definição do meu valor de acordo com a minha aparência física, meu corpo, minhas roupas e meu estado civil; à proibição de frequentar certos lugares ou de sair em determinados horários, acompanhada do medo constante de transitar sozinha; e às obrigações socialmente impostas sobre como agir,

me portar e o que fazer. Sentia na pele olhares tortos e repletos de julgamento por desviar minimamente - e saliento o *minimamente* - do padrão esperado.

Compadeci-me de minha avó, que não teve a oportunidade de seguir seus sonhos, compreendendo finalmente os seus "porquês", mesmo antes de acessar a teoria. Defendi meus colegas da comunidade LGBTQIAPN+ de ataques que vinham desde lideranças religiosas até crianças, movida pelo mesmo prisma. Discuti com meu pai sobre as eleições de 2018.

Nesse cenário, entra outro personagem central da minha trajetória. Bombeiro militar, engraçado e contador de histórias, vi meu pai aos poucos perder o brilho, rendendo-se ao adoecimento mental ocasionado, entre tantos fatores, pela sua profissão. Sujeito paradoxal, eu o odiei por muito tempo pelas suas perspectivas, ações e pelo desconhecimento de como o seu machismo nos afetava - e também o afetava. Tentei idealizar outra pessoa, livre do estresse da profissão, dos traumas da vida e de sua formação educacional militar, no esforço de apagar a mágoa.

Durante todo o processo formativo na graduação em Pedagogia, foquei nas disputas de poder, nas políticas públicas e na legitimação da desigualdade. Compreendi que a instituição escolar é alvo de disputas de poder desde a sua criação, uma afirmação exaustivamente exposta na literatura educacional. Teóricos das teorias crítico-reprodutivista como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Ivan Illich e Louis Althusser, para me ater aos principais, iniciaram essa discussão ao elaborarem suas teorias da educação, compreendendo a escola como um ambiente de aparelhamento ideológico, isto é, de reprodução das estruturas desiguais da sociedade.

Em contrapartida, também conheci teóricos das teorias histórico-críticas como Paulo Freire e Dermeval Saviani que, embora dialoguem com os pensadores crítico-reprodutivistas, salientam a relação dialética entre as estruturas sociais, as relações de poder e o espaço escolar. Todavia, esses autores enxergam a educação escolar não apenas como um espaço de reprodução, mas também como um território potencial de mudança e de transformação social.

Passei a conceber a educação - seja ela inserida no âmbito escolarizado ou não - como uma organização conflituosa por natureza. Tanto nas teorias crítico-reprodutivistas quanto nas histórico-críticas, a educação é utilizada como instrumento vital para a manutenção ou para a conquista do poder, revelando que ela nunca é neutra.

Dessa forma, ao acompanhar o processo de implementação de escolas cívico-militares no Estado de São Paulo, não tive outra opção senão pesquisar sobre o tema e buscar compreender as disputas de poder que permeiam os discursos de legitimação desse modelo educacional na sociedade brasileira. Assim surgiu meu projeto de iniciação científica,

concluído no ano de 2025 sob orientação do professor Geraldo Tadeu Souza, que serviu de estopim para as minhas intencionalidades científicas.

Durante esse ano de amadurecimento, tudo com que eu entrava em contato se relacionava, em maior ou menor grau, com o desenrolar da minha pesquisa. Nesse cotidiano acadêmico, as disciplinas de *Gênero, Sociedade e Políticas Públicas* ministrada pela professora Mariana Faiad, e *Desenvolvimento Psicossocial da Adolescência*, pela professora Viviane Melo de Mendonça, foram marcos divisores de águas. Elas representaram a intersecção entre as minhas certezas, curiosidades e dúvidas, atribuindo nome àquilo que antes parecia disperso e resgatando a urgência de nomear o que estava oculto. Todas as minhas pontas soltas - profissionais, científicas e pessoais - desaguaram em Silvia Federici, Judith Butler e outros expoentes dos estudos de gênero e sexualidade. Estes referenciais, interseccionados a Michel Foucault - autor já profundamente articulado em minhas investigações anteriores -, descortinam uma nova trilha epistemológica.

É assim que origina-se esse Trabalho de Conclusão de curso em Pedagogia como uma amálgama das minhas curiosidades de pesquisa. De certo modo, é uma continuação da iniciação científica, uma vez que o objeto de estudo ainda segue sendo as escolas cívico-militares, compreendendo a complexidade do tema e a necessidade de discussão, mas com o balizamento dos estudos de Gênero e Sexualidade. Com o intuito ainda de desvelar as disputas de poder inseridos nessa perspectiva, mas sob a luz do Gênero e da Sexualidade.

Cabe a este trabalho, como objetivo geral, **compreender as formas como gênero e sexualidade são percebidas nas escolas cívico-militares** com base nos achados da pesquisa exploratória sobre como a literatura vem tratando o tema, e como objetivos específicos:

- (i) **analisar de que maneira o modelo cívico-militar atua na regulação, silenciamento e controle dos corpos das identidades dissidentes e da comunidade LGBTQIAPN+;** e
- (ii) **investigar como o neoconservadorismo, o militarismo e a produção de masculinidades hegemônicas ditam e articulam as engrenagens de poder na instituição escolar.**

No próximo capítulo, apresento os precursores da pesquisa que me levou a definição de meu problema de pesquisa, seguido de minhas considerações teórico-metodológicas.

2. PRECURSORES DA PESQUISA

No ano de 2025, dei início a elaboração de uma iniciação científica financiada pela CAPEs (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) cujo objetivo era compreender, por meio dos discursos, as disputas de poder inseridas na possível instituição de escolas cívico-militares no Estado de São Paulo. Esse problema de pesquisa surgiu pelo fato de a discussão sobre a temática ser polêmica exatamente no momento da elaboração do projeto de pesquisa, apresentando argumentos passionais, favoráveis e contrários ao projeto.

Aprofundando-me na temática e oferecendo uma breve contextualização do caminho trilhado pelo governo estadual como justificativa da implementação do programa, pontuamos que, em 5 de setembro de 2019, ocorreu a homologação do *decreto nº 10.004* (Brasil, 2019).

Esse decreto federal instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) que visava implantar, através do Ministério da Educação (MEC), escolas cívico-militares (Ecim) em escolas públicas de ensino regular por meio de adesão voluntária. O PECIM situou-se como o primeiro programa federal de implementação de escolas cívico-militares em nível nacional, em razão do apoio governamental a nível federal do governo Jair Bolsonaro.

Após as eleições de 2023 e a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), o Programa foi revogado pelo *decreto nº 11.611* de 19 de julho de 2023. (Brasil, 2023). Sua vida curta, porém sólida, gerou uma enorme inquietação na classe de profissionais da educação, desde pesquisadores, professores, estudantes, funcionários da instituição até pais/responsáveis. Desdobramentos inevitáveis dada a polêmica do projeto, seja sua homologação, características ou seu encerramento, acarretaram e acarretam um verdadeiro confronto político com características polarizantes oriundas das tensões discursivas inseridas na situação política em que se encontrava e se encontra o país.

Esse embate possui por pano de fundo vários fatores, sendo disputas de poder o principal, todavia, cabe salientar nesse primeiro momento a atipicidade do projeto se comparada às diretrizes que regem o projeto de educação brasileira. Isso porque, tal programa apresentava-se como uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, ocasionando uma gestão híbrida da pasta da Educação.

Nesse sentido, segundo o artigo 7o., inciso II do referido decreto, militares inativos “atuarão nas Ecim no desempenho de tarefas de apoio à gestão escolar, à **gestão didático-pedagógica** e à gestão administrativa [...]” (Brasil, 2019, grifo nosso).

Ademais, no artigo 5o, inciso II do mesmo documento, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores deveriam basear-se “[...] nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares [...]” (Brasil, 2019), visto que um dos principais objetivos do projeto era o de conquistar a excelência e eficácia educacional dos colégios militares, transplantando seu modelo para a educação básica pública.

Entretanto, a legislação referente à educação prevista na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 não preveem esse tipo de parceria entre as esferas da Defesa e da Educação.

Além disso, a única menção ao ensino militar ocorre no artigo 83 da LDB, reforçando que “o ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos **sistemas de ensino**.” (Brasil, 1996, grifo nosso). Em complemento, a *lei 9.786 de 8 de fevereiro de 1999* que regulamenta o Ensino do Exército brasileiro, define a sua finalidade, em seu primeiro artigo: “**Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas**, na paz e na guerra, em sua organização.” (Brasil, 1999, grifo nosso).

Não havia, assim, base legal para a implementação do projeto, o que gerou manifestações defendendo a inconstitucionalidade do mesmo. A nota divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) ao anunciar a descontinuidade do programa corrobora para essa argumentação ao afirmar que

Desaconselhamos que o Programa seja mantido por compreendermos que: a) há problemas de coesão/coerência normativa entre sua estrutura e os alicerces normativos do sistema educacional brasileiro; b) o programa induz o desvio de finalidade das atividades das forças armadas, invocando sua atuação em uma seara que não é sua expertise e não é condizente com seu lugar institucional no ordenamento jurídico brasileiro [...]. (Brasil, 2023).

Em contrapartida, nessa mesma esfera, há argumentações em prol do programa, desconsiderando as argumentações expostas acima ou, até mesmo, utilizando os mesmos artigos e legislações para comprovar sua legalidade e efetividade. Esse movimento ocorre especialmente no Estado de São Paulo, objeto de estudo deste Trabalho de Conclusão de Curso, com o seu projeto, e agora Programa, de escolas cívico-militares instituída pela *Lei complementar nº 1.398 de 28 de maio de 2024*.

Uma vez que o MEC encerrou o programa em instância federal, todavia os governos estaduais, dentro do sistema federativo brasileiro, possuem ainda a autonomia de decidir se financiarão por si próprios a implementação de projetos desse tipo. Em suma, de acordo com

especialistas ouvidos pela *Carta Capital*, 2023, “a iniciativa do MEC não garante o fim da militarização da educação no País, já que a maioria desses projetos têm sido comandados por **estados e municípios** e não pelo governo federal. (Basilio, 2023, grifo nosso).

Desconsiderando as recomendações do Ministério da Educação, o governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) instaurou juntamente com o seu secretário executivo da educação, Vinícius de Mendonça Neiva, um novo modelo de escolas cívico-militares similares ao já implantado pelo finado programa PECIM, visando igualmente a melhoria da qualidade da educação. Neiva defendeu o projeto ao afirmar que,

A iniciativa da escola cívico-militar está alinhada ao Plano Estadual de Educação. É uma iniciativa altamente democrática, que dá opção às famílias e incrementa o portfólio de escolas da rede pública. A escola cívico-militar tem o propósito de melhorar o aprendizado e o ambiente escolar, além de reduzir a violência (Portal do Governo de São Paulo, 2024).

A Lei complementar foi alvo de novas polêmicas com a protocolização de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) junto ao STF pelos deputados estaduais Carlos Giannazi (PSOL) e Miguel Filipi Pimentel Novaes (PT) números 7662 e 7675, respectivamente.

As ADIs, no caso, são instrumentos legais utilizados para questionar a constitucionalidade de leis ou atos normativos, seja no âmbito federal ou estadual, perante ao Supremo Tribunal Federal (STF) para averiguação, e cabe ao STF dar continuidade às ações se considerar sua relevância.

Nesse cenário, o Ministro relator, Gilmar Mendes, assentiu as ADIs expostas e convocou uma Audiência Pública no dia 22 de outubro de 2024 “com o objetivo de colher subsídios para aferir a constitucionalidade da **Lei Complementar 1398/2024** [...]” (Brasil, 2024, grifo nosso). Autoridades e representantes da sociedade civil foram escolhidos com base nos critérios de “[...] representatividade, especialização técnica, diversidade de gênero, *expertise* e garantia da pluralidade de opiniões, com paridade de pontos de vista [...]” (Brasil, 2024).

Dessa forma, cabe às próximas seções deste capítulo a exposição da análise realizada a partir da convocação desta audiência, buscando pontuar as disputas de poder inseridas no discurso e averiguar, como hipótese, se as representações sociais convocadas estão realmente de acordo com o que foi definido por Mendes em documento.

2.1 AUDIÊNCIA PÚBLICA COMO CORPUS DE ANÁLISE E EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROBLEMÁTICA

A partir da convocação de tal Audiência, analisei-a como amostra perfeita para exemplificar as disputas de poder e ideológicas, inseridas no contexto, visto que, como já exposto acima, Mendes pretendia ouvir todas as camadas da sociedade brasileira sobre o tema. Dessa forma, à luz das contribuições, principalmente de Michel Foucault e perpassando os estudos de gênero com Judith Butler, buscou-se compreender não apenas o conteúdo dos discursos, mas também as condições de sua produção, circulação e legitimação.

Como resultados, a análise evidenciou que as escolas cívico-militares extrapolam o campo educacional, configurando-se como expressão de disputas políticas e ideológicas no Brasil contemporâneo.

Na audiência pública, observou-se predominância de posicionamentos contrários à implementação (23 representantes da sociedade civil) em relação aos favoráveis (13 representantes de estados que tinham implantado o PECIM);.

Os discursos contrários se sustentam em fundamentos legais, dados científicos e na defesa dos direitos humanos, apontando riscos de autoritarismo, exclusão e aprofundamento das desigualdades, ao passo que os favoráveis se apoiam sobretudo em argumentos disciplinares e morais, com base empírica mais limitada, em alinhamento com os colégios militares do Exército que lhe servem de modelo. O de análise encontra-se nas desigualdades de representação e a presença de relações de poder que influenciam quais vozes são legitimadas.

Fundamentado nos discursos presentes na Audiência Pública e o Despacho convocatório emitido pelo Ministro Gilmar Mendes foi possível notar:

1. A falta de representatividade das comunidades tradicionais;
2. A falta de representatividade indígena;
3. A falta de representatividade estudantil;
4. A falta de representatividade de professores;
5. A pouca representativa de mulheres; e
6. A pouca representatividade da comunidade LGBTQIAPN+.

A inserção nesta problemática tornou possível, durante os discursos, verificar o comprometimento de alguns participantes com as camadas sociais faltantes. Como o exemplo do Dr. Miguel Filipe Pimentel Novaes, representante do Partido dos Trabalhadores, que

pontuou a ausência de estudantes na discussão ou Hamilton Harley, do Instituto Vladimir Herzog, que denunciou o pensamento racista de atribuir a violência a comunidades periféricas que, em razão do racismo estrutural, são compostas majoritariamente por pessoas negras (pretas e pardas), complementando, por fim, que violência não se resolve com mais violência.

Em suma, em maior ou menor grau durante todos os discursos houve o cuidado, dos participantes contrários à proposta, de inserir e dialogar com as vozes silenciadas. Especialmente no que tange às questões de raça/classe e nível de participação da comunidade escolar.

Entretanto, outra questão igualmente observada relaciona-se à pouca representatividade de mulheres - 15 mulheres assumiram como representantes em contraste de 20 homens. Em relação a pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, apenas uma representante de 35, Dra. Lígia de Oliveira, representante da Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI, assumiu a discussão para discorrer especificamente sobre este tema, revelando a escassez de discussões que abordem as questões de gênero imbricadas nesse processo, argumentando de maneira categórica sobre o tema.

Para sustentar seu argumento, ela se embasou na composição da polícia militar - 88 por cento de homens e 12 por cento por mulheres - afirmando que a polícia militar é sim composta por questões de gênero. Além disso, de acordo com Ligia de Oliveira (Brasil, 2024), outra pesquisa afirma que 60 por cento dos entrevistados indicam que o maior motivo de piadas cotidianas dentro do ambiente de trabalho relaciona-se com a homossexualidade.

Segundo a doutora, há um projeto de hipermasculinidade e heteroterrorismo que são extremamente coercitivos nas academias de polícia, criando soldados adoecidos que incorporam tal hipermasculinidade. Inserir-los em um ambiente de pluralidade e respeito à diversidade é incompatível, uma vez que a corporação ainda precisa aprender tais condutas.

Diante disso, emerge a necessidade de investigar de que maneira esse modelo educacional pode impactar os direitos de pessoas LGBTQIAPN+, especialmente considerando aspectos relacionados à cultura institucional, às práticas disciplinares e às concepções de gênero e sexualidade.

Assim, a presente pesquisa se configura como um desdobramento da investigação inicial, propondo-se a analisar, de forma mais específica, os possíveis efeitos das tensões discursivas impostas pelas instituições cívico-militares sobre grupos LGBTQIAPN+, contribuindo para uma dimensão ainda pouco explorada na literatura acadêmica sobre o tema.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta pesquisa fundamenta-se na articulação de dois métodos complementares: o **documental** e o **bibliográfico**. Embora tais abordagens sejam frequentemente tratadas como sinônimos no senso comum, possuem especificidades que delimitam os trajetos deste trabalho e que serão elucidadas a seguir.

A pesquisa bibliográfica, ponto de partida de qualquer investigação científica rigorosa, permite ao pesquisador o contato com a produção acadêmica já consolidada sobre o tema (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Conforme aponta Fonseca (2002 apud Sousa; Oliveira; Alves, 2021), este método baseia-se no levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos - como livros e artigos - com o intuito de recolher conhecimentos prévios que auxiliem na resposta ao problema de pesquisa.

Entretanto, longe de ser uma mera repetição de discursos, este levantamento exige intencionalidade. O pesquisador deve realizar uma leitura crítica, verificando a confiabilidade das fontes e interligando-as ao objeto de investigação (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Sob essa ótica, a pesquisa bibliográfica “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183 apud Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 67).

Para este trabalho, tal método materializou-se na análise de artigos científicos e livros que discutem teorias correlatas às intenções da pesquisa, servindo de alicerce para a compreensão do fenômeno das escolas cívico-militares.

Em paralelo, a **pesquisa documental** diferencia-se da bibliográfica pela natureza de suas fontes. Enquanto a bibliográfica foca em documentos que já receberam tratamento analítico (como artigos e livros), a documental recorre a materiais que ainda não foram analisados pelo pesquisador, ou seja, as fontes primárias (Junior et al., 2021). Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009 apud Junior et al., 2021) reforçam que o método documental busca o exame e a compreensão do teor de documentos variados para extrair informações significativas aos objetivos estabelecidos pela pesquisa.

A definição de "documento" aqui é ampla, transcendendo o papel escrito. Conforme Cellard (2008 apud Silva et al., 2021), trata-se de todo vestígio do passado que sirva como prova, incluindo vídeos, elementos folclóricos e registros do cotidiano. Contudo, cabe ao pesquisador manter um olhar crítico, uma vez que esses registros são produtos sociais e podem conter lacunas ou subjetividades (Silva et al., 2021).

Neste estudo, a pesquisa documental, ancorada na bibliográfica, possibilitou uma análise multilateral. Foram examinados documentos variados, desde instrumentos jurídicos (leis, decretos e despachos) e manuais, até produções midiáticas contemporâneas, como notícias, vídeos, *podcasts* e publicações em redes sociais, visando uma compreensão qualitativa da problemática escolhida.

3.1.CAMINHOS METODOLÓGICOS

A fim de compreender em qual grau questões de gênero e sexualidade estão atreladas na discussão sobre as escolas cívico-militares, primeiro, apresentou-se como fundamental a realização de uma pesquisa exploratória. Isto é, a abordagem preliminar da pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar o levantamento bibliográfico acerca do tema. Segundo Theodorson e Theodorson *apud* Piovesan e Temporini (1995, p. 319) podemos definir o processo de pesquisa exploratória como

Um estudo preliminar tem como principal objetivo familiarizar-se com um fenômeno a ser investigado, para que o estudo principal subsequente possa ser planejado com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode utilizar diversas técnicas, geralmente com uma pequena amostra) permite ao pesquisador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com maior precisão. Também possibilita a escolha das técnicas mais adequadas para sua pesquisa e a definição das questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, além de alertá-lo para potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência.¹

Para este trabalho, a fase exploratória serviu para refinar os problemas de pesquisa previamente delineados em etapa de Iniciação Científica, fundamentando-os na produção científica atual. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes procedimentos de pesquisa bibliográfica:

1. **Bases de dados:** Google Acadêmico e SciELO;
2. **Descritores:** “gênero”, “sexualidade” e “escolas cívico-militares”;
3. **Recorte temporal:** 2020 a 2026;
4. **Tipologia:** Artigos científicos e dissertações de mestrado.

¹ No texto original, a citação direta de Theodorson e Theodorson é em inglês: “A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance.”

O figura abaixo sintetiza as obras selecionadas que balizam o resultado deste levantamento:

Figura 1 – Síntese do levantamento bibliográfico sobre gênero, sexualidade e escolas cívico-militares (2020-2026)

Nome do trabalho	Autores	Tipo de pesquisa	Local de publicação	Data de publicação
Entre silêncios e sussurros: LGBTIAPN+FOBIA em escolas militares/militarizadas	Jhonatan Wendell Tavares Ferreira; Heriverto Nunes Mendonça júnior; Kelly Almeida de Oliveira	Artigo científico	Revista Humanidade e Educação, Tocantins	09 dez. 2024
Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	Joselita Raimunda da Silva	Artigo científico	Revista Retratos da Escola, Brasília	04 mai. 2023
Cultura militar no CPM/Alagoinhas; Apontamentos sobre disciplina, gênero e “raça” no cotidiano escolar	Célio de Souza Mota	Artigo Científico	Pontos de interrogação revista de crítica cultural, Bahia	26 jul. 2021
Militarização da educação e o silenciamento da sexualidade nas escolas públicas brasileiras	Lorraine Guerra; Paloma Soares de Almeida; Luma de Bortoli Silva; Daiane Fabrícia Carvalho Barros	Artigo científico	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e sociedade, Mato Grosso do Sul	12 dez. 2025

	Martins			
Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero	Alexandre Bortolini	Artigo científico	Revista diversidade e educação, Rio Grande do Sul	25 jan. 2024
Educação, poder e masculinidades: a militarização da escola pública como projeto político-ideológico	Daniel Ribeiro Machado	Dissertação de mestrado em Educação	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP	25 fev. 2026
Cultura militar nas escolas públicas civis no amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+	Zenilda Rodrigues Dias	Dissertação de mestrado em educação	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP	16 nov. 2023
Corpos (in)dóceis: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão	Jhonatan Wendell Tavares	Dissertação de mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA	20 dez. 2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A partir desse levantamento algumas questões foram desveladas. A primeira, e mais óbvia, encontra-se no fato de não haver muitas pesquisas que discorrem sobre a temática gênero e sexualidade inserida na discussão de escolas cívico-militares.

Há uma literatura renomada sobre escolas cívico-militares que abordam desde sua legalidade até os impactos organizacionais e pedagógicos de escolas que seguem essa proposta, e, inserido nestes, em maior o menor grau é mencionado a influência que pode

ocorrer nas perspectivas de gênero e sexualidade, assim como é mencionado temáticas de raça e classe. Entretanto, como pode-se observar, poucos trabalhos propõem-se a esmiuçar especificamente este campo, exibindo, inclusive, seu caráter recente, sendo a primeira pesquisa desse levantamento ocorrida em 2021.

Outro fato curioso, insere-se na perspectiva regional. Observa-se que as pesquisas levantadas são oriundas de diferentes regiões do Brasil, compartilhando uma perspectiva ampla de como diferentes regiões abordam o assunto. Já no que se refere ao gênero dos pesquisadores pode-se afirmar um equilíbrio de interesses entre tanto vivências femininas como masculinas.

Já no que tange às abordagens metodológicas das pesquisas, observa-se que há uma predominância na utilização do método qualitativo de análise fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental ajustadas para cada contexto regional. Apenas o artigo “Cultura militar no CPM/Alagoinhas; Apontamentos sobre disciplina, gênero e “raça” no cotidiano escolar” adiciona mais um método de pesquisa ao utilizar-se de entrevistas a fim de complementar a análise. Ainda, o texto “Entre silêncios e sussurros: LGBTIAPN+FOBIA em escolas militares/militarizadas” o método de análise se beneficiou da Análise Textual Discursiva (ATD).

A análise individual dos textos evidencia que os autores compartilham um referencial teórico comum. Sob diferentes nuances, convergem para uma argumentação que destaca as incompatibilidades e os pontos de fricção entre o modelo das escolas cívico-militares e os princípios da educação pautada no respeito à diversidade.

Para ilustrar essa argumentação, a figura abaixo apresenta os artigos e dissertações de mestrado analisados, seus respectivos suportes teóricos e conceitos centrais, bem como uma análise sucinta de cada obra.

Figura 2 - Análise dos referenciais teóricos mobilizados nos estudos sobre militarização da educação, gênero e sexualidade

Artigo ou dissertação	principais referenciais teóricos	Conceitos-chave mobilizados	Contribuição para a análise
Entre silêncios e sussurros: LGBTIAPN+FOBIA em escolas militares/militarizadas	Judith Butler; Bell Hooks; Michel Foucault	Performatividade de gênero; interseccionalidade; poder disciplinar	Explica como a escola militar reforça a heteronormatividade por meio de controle institucional e práticas docentes

Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	Judith Butler; Michel Foucault; Guacira Lopes Louro; Raewyn Connell; Rebecca Pearse	Gênero como construção social; vigilância; masculinidades	Evidencia o silenciamento institucional e a autocensura docente frente a temas de gênero e sexualidade.
Cultura militar no CPM/Alagoinhas; Apontamentos sobre disciplina, gênero e “raça” no cotidiano escolar	Paulo Freire; Michel Foucault	Disciplina; tolerância; poder disciplinar	Analisa a disciplina como elemento ambíguo, podendo tanto organizar quanto reforçar normas heteronormativas
Militarização da educação e o silenciamento da sexualidade nas escolas públicas brasileiras	Paulo Freire; Michel Foucault; Judith Butler	Invasão cultural; disciplina; heteronormatividade	Crítica a militarização como ameaça à diversidade e à formação democrática
Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero	Joan Scott; Oyèrónkẹ Oyěwùmí; Carole Pateman; Achille Mbembe	Pedagogia Militar; Somatização do Poder; Masculinidade Autoritária;	Relaciona militarização ao reforço de masculinidades hegemônicas e desigualdades sociais
Educação, poder e masculinidades: a militarização da escola pública como projeto político-ideológico	Raewyn Connell; Michel Foucault; Paulo Freire; Dermeval Saviani; Michael W. Apple	Masculinidade hegemônica; currículo oculto; controle social	Demonstra como a militarização atua na reprodução da ordem patriarcal e cis-heteronormativa
Cultura militar nas escolas públicas civis no amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+	Raymond Williams; Antonio Gramsci; Pierre Bourdieu; Dermeval Saviani; Michael W. Apple; Vera Maria Candau; Daniel Borrillo; Edmund Burke	Cultura; hegemonia; reprodução social; conservadorismo	Analisa a padronização como negação da diversidade e expressão de disputas ideológicas
Corpos (in)dóceis: diversidade sexual e	Michel Foucault; Judith Butler;	Corpo; gênero; diversidade; controle	Evidencia o controle dos corpos e a

de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão	Guacira Lopes Louro; Oyèrónké Oyěwùmí; Teresa de Lauretis; Altmann (primeiro nome não especificado no documento); Samuel P. Huntington; John Keegan		limitação das expressões de identidade em escolas cívico-militares
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A partir dessa síntese, é possível afirmar que os artigos e dissertações analisados se estruturam em torno de quatro eixos centrais de discussão: (i) **escola**: as concepções de escola, especialmente no contexto da militarização; (ii) **escolas cívico-militares**: as relações de poder que atravessam o espaço escolar; (iii) **gênero e sexualidade**: a compreensão de gênero como uma construção histórica, social e política; e (iv) **político**: a influência da política neoconservadora.

Em termos conceituais, os estudos analisados mobilizam, no eixo “escola”, as categorias de democratização e diversidade; no eixo das escolas cívico-militares, os conceitos de poder disciplinar, vigilância e controle; no eixo de gênero e sexualidade, as noções de performatividade, masculinidades e cis-heteronormatividade; e, por fim, no eixo político, o neoconservadorismo, que emerge como chave interpretativa para compreender a articulação entre essas dimensões.

Por meio das leituras, apresentou-se como necessidades imprescindíveis: (i) o destrinchamento argumentativo dos textos; (ii) a elucidação de conceitos-chave por meio da leitura teórica dos autores mencionados; e (iii) apresentação de possíveis contribuições da análise.

Após a análise inicial da literatura, emergiu um consenso entre os diferentes autores consultados. Os argumentos convergem em dois pontos centrais: primeiro, a estreita vinculação da política neoconservadora com a implementação das escolas cívico-militares; segundo, o papel dessas instituições na reprodução de uma masculinidade hegemônica, fundamentada em um sistema binário de gênero. Nesse cenário, o controle dos corpos e a repressão de dissidências sexuais e de gênero que divergem do padrão cis-heteronormativo revelam-se estratégias fundamentais para a salvaguarda dos interesses da agenda neoconservadora.

Diante disso, o próximo capítulo será dedicado à análise da dimensão macro do fenômeno. O objetivo é compreender o alinhamento da política neoconservadora com a expansão das escolas cívico-militares, investigando como a perspectiva militar atua na busca pela hegemonia de seus interesses e de que maneira essa engrenagem se articula com os estudos de gênero e sexualidade.

O capítulo posterior, por sua vez, se debruçará sobre a esfera micro. Para tanto, examinará o funcionamento das tecnologias de poder mobilizadas no cotidiano das escolas cívico-militares, as quais delimitam institucionalmente as condutas permitidas e interditadas às(os) estudantes e professores em relação ao gênero e à sexualidade, impactando profundamente a vivência e a subjetividade dos estudantes.

4. NEOCONSERVADORISMO, MILITARISMO E MASCULINIDADES: AS ENGRENAGENS DO PODER

Antes de discutir as engrenagens de poder que estruturam um discurso punitivista contra corpos dissidentes e seus respectivos impactos negativos, apresenta-se como fundamental problematizar as razões pelas quais as escolas militarizadas retornaram de forma tão central ao debate público, bem como aos interesses de quais agendas elas respondem. Em suma, faz-se necessário desvelar a quem interessa o controle do corpo, do gênero e da sexualidade nos moldes binários e cis-heteronormativos, e por quais motivos as escolas cívico-militares se exibem como um instrumento profícuo para a consolidação e a conquista desse controle.

Erasmio Mendonça (2022, grifo nosso) afirma em entrevista realizada pelo Portal Lunetas que

[...] os colégios militares existem desde 1889. Foram instaurados a partir de um decreto imperial, destinado a órfãos militares da Guerra do Paraguai. O primeiro deles, o Imperial Colégio Militar da Corte, é hoje o tradicional Colégio Militar do Rio de Janeiro. A partir de 1912, outras unidades passaram a existir nas capitais com a mesma proposta político-pedagógica. Formando uma rede de escolas federais da educação básica. No Brasil, existem atualmente 14 colégios do **Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB)**, além da Fundação Osório (FO).

Esses colégios militares, atualmente, são regidos por lei específica e destinados preferencialmente para preparar jovens para carreira militar, possuindo vagas direcionadas para dependentes de militares do exército (Mendonça 2022), mas, também possibilitando o ingresso de civis por meio de processo seletivo. No caso do Colégio Militar de São Paulo (CMSP), por exemplo, o processo seletivo é composto por uma prova com 40 questões de múltipla escolha (20 de matemática e 20 de língua portuguesa) mais uma produção textual. Para ser considerado apto à vaga o aluno necessita ter pontuação mínima de 50 por cento nos critérios de correção. Vale ressaltar que a prova possui uma taxa de inscrição de 95 reais.

É importante ressaltar que os argumentos que defendem o modelo cívico-militar recaem também sobre a excelência do ensino com notas acima da média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de estrutura completa com atividades complementares incluídas. Entretanto, os colégios militares são supervisionados pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (Depa), subordinada ao Departamento de

Educação e Cultura do Exército (Decex), ou seja, instâncias próprias do Sistema de Ensino Militar e não do Sistema de Ensino público civil.

Tais escolas foram criadas pelo exército brasileiro e destinadas, portanto, aos filhos de seus integrantes. Todavia,

Nas décadas de 1940 e 1950, impulsionada pela consolidação e expansão dos colégios militares do exército, ganha corpo em algumas polícias militares a reivindicação da construção de escolas públicas militares, dirigidas pelas corporações, com as vagas destinadas aos filhos e dependentes de policiais militares, a exemplo do que já ocorria com os dependentes de oficiais das Forças Armadas. (Santos; Alves, 2022, p.6).

Conclui-se assim, na pesquisa de Santos e Alves (2022) que, integrantes das instituições do exército - a nível federal - e das polícias e bombeiros militares - em nível estadual e municipal -, escolheram, por motivações internas, criar e financiar seu próprio modelo para garantir a educação de seus filhos longe do mundo civil. Esse movimento ganha desenvoltura e progresso ao longo dos anos, o que acarreta no início do processo de militarização de escolas públicas civis como uma solução “baixo-custo” à suposta demanda (Santos; Alves, 2022).

A indagação que se apresenta é por que uma instituição que visa a divisão entre o ensino civil e o ensino militar passa a ser vista como uma necessidade formativa para toda a população civil.

Esse processo inicia-se, como já discutido anteriormente, na implementação do Programa de Escolas Cívico-Militares pelo *decreto nº 10.004* (Brasil, 2019). Um programa de nível federal proposto pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro, líder que se tornou, posteriormente, personagem determinante para a consagração estética e discursiva da extrema direita brasileira.

Isso não significa que o caminho da extrema direita na política tenha se iniciado por essa figura, muito pelo contrário, visto que

A chegada da extrema-direita ao poder é parte de um movimento reacionário que ganha força desde 2014, cujo discurso faz uso estratégico da noção de corrupção para, por um lado, construir a esquerda como inimigo moral a ser eliminado, e por outro, apontar como solução uma restauração conservadora (Souza, 2017; Nobre, 2020; Kalil, 2018; Solano, 2019 *apud* Bortolini, 2019, p. 93).

Evento este que não é singular no caso brasileiro. A ascensão da extrema-direita ocorre em nível global (Miguel, 2022) e segue padrões discursivos específicos, entrelaçados ao neoconservadorismo, que evidenciam o momento de crise social, política e econômica advinda do modelo organizacional vigente - o Capitalismo.

Corroborando com a afirmação acima, a literatura aponta que as propostas de gestão militarizada emergem como tentativas de ordenação frente às instabilidades sociais e institucionais da contemporaneidade,

Dedicadas a investigar escolas militarizadas na Bahia, Eliana Brito e Marize Rezende (2019) recorrem a Foucault, Deleuze e Bauman para descrever a política de militarização como uma resposta à incerteza, insegurança e medo próprios da modernidade líquida diante da crise das instituições disciplinares, notadamente a escola. (Bortolini, 2021, p. 103).

A partir dessa perspectiva de busca por controle, compreende-se que a hierarquia social vigente assume uma posição de receio. Esse grupo passa a interpretar como uma ameaça direta a crescente visibilidade das pautas de populações historicamente marginalizadas por meio da articulação de movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro, feminista e LGBTQIAPN+ (Miguel, 2022).

Nesse cenário, a militarização e o endurecimento das estruturas disciplinares não são fenômenos isolados, mas representam uma tentativa de restauração dos fundamentos mais arcaicos da sociedade capitalista. Diante da contestação das hierarquias tradicionais, observa-se um movimento de restabelecimento do que foi supostamente perdido, que busca reafirmar a divisão sexual e racial do trabalho como estratégia de manutenção da ordem. Para Silvia Federici, essa reação é compreensível dentro da lógica do capital, uma vez que o sistema não apenas se utiliza do patriarcado, mas o constituiu como pilar de sustentação. Segundo a autora:

A caça às bruxas foi um elemento essencial na construção de uma nova ordem patriarcal, onde os corpos das mulheres, seu trabalho, seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos econômicos. (Federici, 2017, p. 31).

Ao transpor essa análise para o contexto atual de crise das instituições, percebe-se que a ofensiva contra movimentos feministas, LGBTQIAPN+ e Negro visa, em última instância, proteger a estrutura de reprodução social que permite a acumulação de riqueza. A ameaça percebida pela hierarquia vigente é, na verdade, a possibilidade de ruptura com o patriarcado do salário, onde o controle sobre corpos e identidades historicamente marginalizadas deixa de servir como ferramenta gratuita de estabilização do sistema. Assim, a militarização das escolas e da vida pública surge como um mecanismo de contenção para garantir que os sujeitos permaneçam atados aos papéis sociais moldados no início do capitalismo.

É nessa engrenagem que o neoconservadorismo toma corpo e assume papel central na política brasileira com ajustes referentes à crise política e social do contexto. Reafirmo a contextualização específica, uma vez que o movimento neoconservador surge após a Segunda

Guerra Mundial, em torno dos anos de 1960 e 1970 segundo Lima e Hypolito (2019). Dessa forma, é um mecanismo que existe há algum tempo e intensifica-se em momentos de crise, vide sua criação que possui a seguinte contextualização:

Muitos americanos viram a crise econômica dos anos de 1970 como consequência da “degeneração social” resultante da corrupção de Watergate, do New Deal, da Grande Sociedade, dos movimentos sociais e das transformações dos anos de 1960. [...] Muitos americanos responderam ao momento de crise afirmando a necessidade de restaurar a sociedade em busca de cumprir seu destino de redenção. (Moll, 2010, p. 76 *apud* Lima; Hypolito, 2019, p. 4)

Essa busca por redenção nacional estimulou a articulação de um forte movimento reacionário que encontrou na reiteração do passado mítico a resposta para as incertezas do presente. Para justificar a ofensiva contra o avanço dos direitos civis e as políticas de bem-estar social, a coalizão neoconservadora operou uma disputa narrativa que dicotomizou a identidade cultural norte-americana. Sob essa ótica, a superação dos problemas econômicos e institucionais dependia do resgate de uma essência patriótica que teria sido corrompida pelas transformações progressistas da década anterior.

Assim, valores como a liberdade, a autonomia, o progresso, a moral, o individualismo e as oportunidades ilimitadas foram tomados como características naturais, em contraposição ao humanismo, ao multiculturalismo, ao coletivismo, ao ambientalismo, ao liberalismo, em suma, às transformações e às questões sociais da década de 1960. No imaginário de muitos estadunidenses, portanto era necessário superar a crise restaurando os “**verdadeiros valores**” dos Estados Unidos. (Moll, 2010, p. 76 *apud* Lima; Hypolito, 2019, p. 4, grifo nosso)

Nesse sentido, o que difere o neoconservadorismo do conservadorismo tradicional encontra-se na incorporação de princípios neoliberais. Segundo Michael Harrington, autor que cunhou o termo neoconservadorismo, “[...] os neoconservadores, inspirados no liberalismo clássico, acreditavam que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento e prejuízos à produtividade” (Moll, 2015, p. 56 *apud* Lima; Hypolito, 2019, p. 5). Corroborando com tal argumentação, Barroco (2015) afirma que

o neoconservadorismo passa, então, a apresentar-se como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado e reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais. (Lima; Hypolito, 2019, p. 5)

Nos processos específicos brasileiros, a figura de Jair Messias Bolsonaro assume a voz da política neoconservadora posicionado-se como único capaz de resolver a crise **moral** brasileira, para isso apela fortemente ao militarismo, ao cristianismo e às disposições normativas de gênero e sexualidade. Bolsonaro encarnou “[...] a representação da masculinidade autoritária, simultaneamente protetora e violenta, evocada como única capaz

de restabelecer a ordem diante da suposta crise moral que teria sido instalada pelo petismo" (Bortolini, 2021, p.93).

Mesmo com a troca de Governo em nível federal, com a eleição do candidato de centro-esquerda Luiz Inácio Lula da Silva em 2023, cientistas políticos apontam para a composição do Congresso e Senado mais conservador desde a redemocratização brasileira, segundo o portal *Focus Brasil* (Camarão, 2022). Tal composição mantém firme a agenda neoconservadora e sustenta um cenário preocupante nas eleições de 2026.

Diante desse cenário de persistência da agenda reacionária, torna-se imperativo compreender como esses mecanismos de controle se materializam no cotidiano das instituições de ensino e na subjetividade dos participantes do processo educativo, desde discentes até os docentes.

As próximas seções deste trabalho buscarão destrinchar como o neoconservadorismo atua especificamente no território escolar, transmutando o espaço pedagógico em um campo de contenção moral e política. Para tanto, analisaremos a produção de uma masculinidade hegemônica não apenas como um traço comportamental, mas como um projeto ideológico deliberado. Investigar-se-á como a escola militarizada, ao operar sob a lógica da disciplina e da hierarquia, torna-se o laboratório ideal para a restauração desse ideal viril e autoritário, essencial para a manutenção das estruturas de poder que sustentam o projeto neoconservador e neoliberal na contemporaneidade brasileira.

4.1 A ALIANÇA NEOCONSERVADORA E A BUSCA PELO CONTROLE PEDAGÓGICO

Como mencionado no segmento anterior, a intenta neoconservadora na política brasileira estrutura-se e toma corpo a partir de 2014. As eleições de 2014 que reelegeram a candidata do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, também foram marcadas pela vitória de representantes do Congresso Nacional da ala mais conservadora do país desde o processo de redemocratização. Tais membros, segundo Silva, Brito e Nunes (2020, p. 31) “[...] representavam um grupo de parlamentares da ala conservadora do cenário político brasileiro, que ficou conhecido no cenário nacional como a bancada ‘BBB’”.

Essa sigla, explicada por Menezes (2017, p. 11 *apud* Silva; Brito e Nunes, 2020) é retirada das iniciais de “boi” que representa os interesses de integrantes do agronegócio, “bala” pertencente às forças policiais e a da “bíblia”, que, segundo, novamente o mesmo autor, seria a mais conservadora de todas, além de ser a com maior representação dada “[...] à

crecente ampliação dos tentáculos das igrejas neopentecostais na política nacional.” (Menezes, 2017, p. 11 *apud* Silva; Brito e Nunes, 2020, p.31).

Ao aliar a moralidade tradicional cristã aos princípios econômicos neoliberais do agronegócio, esses parlamentares consolidam o projeto neoconservador, justificando a violência institucionalizada contra qualquer contestação ao individualismo e ao Estado mínimo. Nesse contexto, o Congresso iniciou uma disputa que visava a não governabilidade do governo da presidenta Dilma. De acordo com Oliveira (2016, p. 214 *apud* Silva; Brito e Nunes, 2020, p. 30):

Após a proclamação do resultado presidencial de 2014, teve início uma disputa insana que visava impedir a posse e a governabilidade do segundo mandato de Dilma Rousseff, que teria de lidar com uma nova legislatura parlamentar de perfil ainda mais retrógrado e fisiológico do que de costume.

A oposição política, por meio de bloqueios de pautas do governo, travando a agenda governista, conseguiu, em 2016, iniciar e concluir o processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff. Tal processo foi definido na literatura como “golpe parlamentar, jurídico ou constitucional e midiático” (Saviani, 2017; Catro Neta; Cardoso; Nunes, 2018; Silva; Brito; Nunes, 2019 *apud* Silva; Brito; Nunes, 2020, p. 31).

Após o *impeachment*, o governo de Michel Temer incorporou de imediato a agenda neoconservadora do Congresso, desestruturando os direitos sociais através de reformas privatistas e excludentes que afetaram diretamente a saúde e a educação (Brito, 2019 *apud* Silva; Brito; Nunes, 2020). Essa guinada institucional foi legitimada socialmente pela atuação de movimentos reacionários de tendência tradicionalista, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido. Respalado por esse apoio civil e parlamentar, Temer deflagrou uma intensa ofensiva na educação pública, marcada por reformas estruturais e severos cortes orçamentários.

Tal agenda segue desdobramentos expressivos desde então, sendo o mais visível o processo de militarização das escolas públicas, mas que perpassa iniciativas de *homeschooling* e o contínuo trabalho do movimento Escolas Sem Partido. Há, também, a radicalização do discurso neoconservador com a figura de Jair Messias Bolsonaro a partir de 2019 com a implantação de “políticas antidemocráticas e ataques direitos aos trabalhadores e qualquer discurso que defenda questões de gênero, sexualidade, entre outros.” (Silva, Brito e Nunes, 2020, p. 32).

É percebido assim, que as políticas neoconservadores possuem como foco a colonização do ambiente escolar a partir de uma ideologia meritocrática, individualista, burocrática e de moral conservadora/tradicionalista de cultura punitivista a tudo que fuja o homogêneo (aqui

visto como o modelo patriarcal de sociedade que segue ideários cristãos). A lógica empresarial invade o âmbito escolar e nele ainda exige que os profissionais se portem de certa maneira, utilizando certa vestimenta e performando um certo gênero e cultura.

Quem não se submete a esses padrões é vigiado e punido por instrumentos de controle que visam à homogeneização do corpo social. Essa vigilância constante e a punição do que é considerado desvio remetem ao que Foucault descreve como o poder disciplinar, cujo objetivo é reduzir as singularidades. Segundo Foucault (2004),

O poder disciplinar, com efeito, é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função principal 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Ele 'fabrica' indivíduos; é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (Foucault, 2004, p. 143).

Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de pluralidade para se tornar um aparelho de normalização. Segundo Dias (2023, p. 97),

O que se percebe com esse movimento é um ataque explícito à diversidade sexual, à pluralidade de ideias e pensamentos, à ideologia política, à cultura, à religiosidade e principalmente à diversidade sexual existente dentro das escolas. É um ataque a qualquer movimento de minoria ou que venha a discutir contra uma hegemonia cultural presente na sociedade neoconservadora.

A escola, espaço contraditório e palco de disputas de poder, vinha acumulando vitórias impulsionadas por movimentos sociais desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Esse avanço refletia-se em políticas de diversidade e democracia, como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), além de progressos graduais nos debates sobre gênero e sexualidade, mesmo sem lei específica. Contudo, a ascensão das políticas neoconservadoras instaurou um cenário de retrocesso e imposição violenta que visam conservar uma estrutura social anacrônica.

O ataque direto à instituição escolar justifica-se pelo fato de o projeto reacionário temer o potencial emancipatório da educação. O empenho neoconservador em controlar o currículo e silenciar as identidades dissidentes visa anular a possibilidade de a escola cumprir sua função libertadora defendida por Paulo Freire (1987). Segundo Freire,

A educação libertadora, de caráter humanista, não consiste no ato de transferir conhecimentos, mas em criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Ela se funda na criatividade e estimula a ação e a reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo à vocação dos homens que é a de ser sujeitos e não objetos. (Freire, 1987, p. 52).

A escolha de silenciar os discursos sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola não é, portanto, um mero desentendimento pedagógico, mas uma tentativa desesperada de impedir que novos sujeitos políticos sejam formados, garantindo que a escola volte a ser apenas um mecanismo de reprodução das desigualdades e da moral tradicionalista.

Todavia, essa investida só possuirá de fato êxito, quanto o ambiente escolar seguir de maneira homogênea e autoritária as reais intenções. Cortes de verba, alterações curriculares, plataformização do ensino e possíveis perseguições pontuais em algumas instituições são iniciativas que sucateiam e dificultam o trabalho docente e o empenho discente. Mas, não são suficientes para apagar a pluralidade de ideias e a diversidade de contextos que são compartilhados diariamente pelos estudantes, equipe gestora, funcionários, pais, responsáveis e professores. Enquanto a Carta Magna e as leis educacionais assegurarem a gestão democrática, a pluralidade de ideias e a autonomia docente, a escola segue sendo campo profícuo para conscientização e invenção de novos destinos.

O ataque direto a questões LGBTQIAPN+ e a teimosia para a militarização das escolas públicas apresentam-se como lógica de guerra, nesse sentido. É nessa circunstância que o pânico moral da ordem neoconservadora, inserido dentro das instituições militarizadas, atua como mecanismo de contenção. Uma vez que assume de maneira legitimada, a partir dos documentos institucionais, apenas uma perspectiva de organização escolar: a que segue os padrões militares. A problemática é que tal perspectiva possui gênero, sexualidade e dinâmicas de poder específicas e com linhas precisas não permitindo a fluidez e impermeabilidade das pessoas, coisas e ideias (fundamentos da educação).

Na próxima seção será explorado o impacto da escolha de uma pedagogia dos colégios militares na produção das masculinidades nas escolas cívico-militares.

4.2 O ESPÍRITO MILITAR E A PRODUÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Embora a escola atue como uma instituição disciplinar voltada à reprodução ideológica (Foucault, 2004), sua gestão e a disputa interna por hegemonia determinam se ela servirá à opressão ou à emancipação (Freire, 1987). Por refletir as estruturas de uma sociedade erguida sobre a desigualdade capitalista, o ambiente escolar é inevitavelmente permeado por preconceitos de gênero, sexualidade e raça. Contudo, o que define seu impacto é a forma como essas opressões são combatidas cotidianamente por meio da dialética, do diálogo e da conscientização entre os sujeitos que ali coexistem.

Mesmo nas brechas e contradições do sistema, a escola permanece como um espaço de interação livre e trocas dialógicas fundamentais. Por ser plural por definição, ela semeia novas possibilidades históricas, tornando impossível que ela atue puramente como reprodutora

mecânica das estruturas sociais. É justamente por não conseguir consolidar o controle absoluto sozinha que o projeto neoconservador recorre a intervenções drásticas. Diante disso, por que, então, a militarização das escolas representa um alarmante e preocupante retrocesso?

A resposta encontra-se na própria história da instituição militar e sua educação. Segundo Paula (1967) a evolução histórica e a consequente formação do Exército Brasileiro estão intimamente ligadas à própria estrutura socioeconômica do Brasil Colônia e do Primeiro Império. A organização militar da época não surgiu ao acaso, mas foi estruturada de forma estratégica para responder às demandas do sistema de produção de matérias-primas e para garantir a defesa e a consolidação do vasto patrimônio territorial que a Coroa portuguesa expandia no Atlântico Sul. Assim, as forças armadas do país se originaram como um reflexo direto das necessidades de proteção econômica e de manutenção da ordem social vigentes no período colonial e imperial.

Sobre isso, Foucault (2004), argumenta que

Não há uma justiça penal destinada a punir todas as práticas ilegais [...] deve-se ver nessa justiça um instrumento para o controle diferencial das ilegalidades [...] a justiça penal com todo o seu aparelho de espetáculo é feito para atender à demanda cotidiana de um aparelho de controle meio mergulhado na sombra que visa engrenar uma sobre a outra polícia e delinquência. Os juízes são os empregados [...] ajudam na medida de suas possibilidades a constituição da delinquência, ou seja, a diferenciação das ilegalidades, o controle, a colonização e a utilização de algumas delas pela ilegalidade da classe dominante (Foucault, 2004, p. 234).

Forças de defesa, são, nesse sentido, guardiões de um tipo de estrutura social que fundamenta-se em uma certa moral e hegemonia em determinado contexto social-histórico-político.

A vista disso, Bortolini (2021) afirma em seu artigo que a função das instituições militares na manutenção de tais regimes sociais e políticos é amplamente estudada. Temos em nossa literatura inúmeros pesquisadores que apontam a vitalidade dessa instituição na proteção de interesses, o que leva a casos como as inúmeras intervenções militares que já ocorreram na América Latina. Todavia, voltando a Bortolini, é pouco estudada a correlação entre “o caráter generificado destas organizações e as formas masculinistas de representação e exercício do poder” (Bortolini, 2021, p.95) no Estado Brasileiro.

O autor, dessa forma, busca entender de que maneira a dimensão do gênero e da sexualidade nas instituições militares repercutem os efeitos sociais, culturais e políticos apontando, por fim, os desdobramentos que tal cultura militar pode causar nas instituições escolares militarizadas como as escolas cívico-militares.

Para isso, além de fundamentar a criação da instituição e "seu papel como aparato repressivo e necropolítico" (Mbembe, 2020, *apud* Bortolini, 2021, p. 98) é necessário também elucidar os processos formativos que a permeiam. Isto é, as relações educacionais que são estabelecidas para seu funcionamento.

Ao pensar em instituição militar a primeira coisa que vem à mente é ordem e hierarquia. Isso não é por acaso. Segundo o programa Bom dia Brasil (2017), a Polícia Militar do Rio de Janeiro é a que mais mata e a que mais morre. O mesmo ocorre nos outros estados segundo o veículo Jusbrasil (2016). Estes exemplos são importantes, pois exibem a violência diária - praticada e acometida - imposta aos profissionais da defesa. Trata-se de uma profissão espinhosa que posiciona a vida dos seus agentes em constante perigo. Em contrapartida, também fornece regalias e a ideia de autoridade social, o que permite o abuso da legalidade em razão do status social acoplado.

Por essa razão, para que a instituição funcione de maneira adequada, é necessário a criação de um grupo homogêneo que defenda os mesmos interesses e que responda às ordens superiores sem questionar, por entender seu mérito, posição ou missão moral. A obediência é vital, uma vez que apresenta-se como "organizador das relações e da própria atuação profissional dos militares. E é em parte o que permite ao comando das forças militares expor seus soldados a situações de estresse e risco de morte para dar cabo de estratégias definidas à sua total revelia." (Bortolini, 2021, p.96).

Fica evidente que o disciplinamento de corpos por meio de regras rígidas e cultura institucional específica é impreterível para que a engrenagem continue a girar. O que aparece nesse cenário como indagação tangencia a compreensão de quais são os pilares da cultura institucional militar que asseguram a obediência e a docilização dos corpos.

É nesse cenário que questões interseccionais com forte fundamento, especialmente, na discussão de gênero e sexualidade mostram o fio da meada. Para Jeff Hearn (2011 *apud* Bortolini, 2021, p. 98) “ os estudos críticos da masculinidade vem apontando o quanto a relação entre homens e militarismo é de tal forma naturalizada que poucas vezes se constitui objeto de investigação e reflexão crítica”. Partindo da perspectiva de que tudo precisa ser indagado, uma vez que estruturas, pensamentos e ideologias não nascem sozinhas mas são naturalizadas de acordo com o tempo histórico e social é preciso conectar instituições militares e a ideia e a performance do que é ser masculino estão profundamente entrelaçadas.

De acordo com Bortolini (2021, p. 98), “na composição de seus quadros, as forças armadas e as polícias militares brasileiras se formaram e seguem sendo instituições

extremamente sexistas, majoritariamente ocupadas por homens cisgêneros declarados homossexuais e na sua quase totalidade chefiadas por eles”.

Essa assimetria de gênero dentro do contexto militar nacional é corroborada pelos achados empíricos de Camelo (2024, p. 35), que, ao analisar os dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI), aponta textualmente que "dos mais de 360 mil militares (Bonin, 2023) – juntando o pessoal das três Forças – apenas cerca de 10% são do segmento feminino.". Além disso, essa presença feminina encontra-se fortemente concentrada em quadros de apoio e áreas consideradas "menos masculinizadas", a exemplo do Exército Brasileiro, onde o segmento feminino atua majoritariamente no setor de Saúde (56,2%) e na área Técnica (33,2%), restando apenas 6,5% inseridas no setor Combatente. (Camelo, 2024).

Tal disparidade quantitativa e a segregação de funções estendem-se aos níveis hierárquicos mais elevados da carreira militar: entre os anos de 2012 e 2024, apenas seis mulheres foram promovidas à patente de oficial-general em todas as Forças Armadas, evidenciando que o Exército Brasileiro, até o período mapeado, não havia promovido nenhuma mulher ao generalato.

Queiroz (2017), no que tange a incorporação de mulheres na Polícia Militar da Bahia (2017, p. 114 apud Mota, 2026, p. 112), conversa com esse argumento ao demonstrar que essas barreiras numéricas e estruturais refletem um forte imaginário de resistência cultural, destacando que

À época era reiterado se ouvir que “o ingresso da mulher nos seus quadros descaracterizaria a Instituição por ‘enfraquecê-la’ quantos aos conceitos de virilidade, força e ethos guerreiro, valores e conceitos sobre os quais se forjaram sua trajetória sesquicentenária”

Essa resistência cultural reside no fato de que,

A partir de uma leitura naturalizada socialmente, a aptidão ao combate foi destacada como característica biológica inata, da qual os homens seriam exclusivamente portadores, sendo relegadas às mulheres as características de fragilidade e docilidade, a priori incompatíveis com as ações de combate (Celestino, 2020, p. 102 apud Camelo, 2020, p. 31).

Mundialmente, por exemplo, a inserção das mulheres nas forças armadas ocorreu institucionalmente apenas em 1980. No Brasil, a integração das mulheres nas forças armadas também iniciou-se em 1980, em concordância com o período de abertura política pós ditadura militar e *boom* dos movimentos sociais, inclusive os de igualdade de gênero (Camelo, 2020). A Marinha (Lei 6.807/1980) foi a primeira instituição a incorporar oficialmente as mulheres em seu corpo em 1980, seguido pela Aeronáutica (Lei 6.924 de 1982) em 1981 e, por último, o Exército (Lei 7.831) em 1992, cujo sistema educacional serve como base nas escolas cívico-militares..

É verdade que a atuação de mulheres em conflitos armados, seja em território nacional ou internacional, ocorre desde o século XIX. Como na Segunda Guerra Mundial atuando no corpo de enfermagem da Força Expedicionária Brasileira (FEB) (Camelo, 2020), todavia, “As mulheres que acabaram de ser mencionadas não devem ser vistas simplesmente como mulheres militares, porque enquanto atuaram nos conflitos, não foram vistas como parte integrante da Força, mas como acessórios.” (Camelo, 2020, p. 31).

Em contrapartida, a investigação acerca da diversidade sexual no contexto militar brasileiro depara-se com uma significativa lacuna de dados estatísticos oficiais. Embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tenha avançado na captação de indicadores sobre a orientação sexual da população civil por meio de suas pesquisas amostrais recentes, tais dados não são estratificados de modo a refletir a realidade interna das Forças Armadas. Essa assimetria ocorre porque, enquanto a inserção da mulher foi integrada sob uma lógica de funções específicas, geralmente atreladas à administração, saúde ou apoio, preservando uma associação tradicional ao cuidado, o homem homossexual e o público LGBTQIAPN+ são lidos como uma quebra direta do padrão de virilidade historicamente exigido para o combate.

Ao analisar esse cenário, Silva (2025) aponta que os impasses burocráticos e a recusa em mapear estatisticamente essa população servem para perpetuar a hegemonia de um corpo institucional homogêneo e estritamente heterossexual. Trata-se, portanto, de uma estratégia político-institucional que visa evitar o reconhecimento público de demandas por direitos e igualdade dentro da caserna.

Em contrapartida, quando esse silêncio institucional é rompido pela realidade dos sujeitos, a resposta da corporação costuma se manifestar por meio de severas retaliações. Esse dinamismo ficou demonstrado no caso emblemático, vindo a público em 2008, envolvendo os sargentos de infantaria Laci de Araújo e Fernando Alcântara. Após assumirem publicamente sua união estável, ambos passaram a sofrer perseguições veladas e punições arbitrárias dentro do Exército. O desfecho do episódio, que culminou em transferências compulsórias para estados distintos e na prisão do casal sob justificativas puramente administrativas, evidencia como a estrutura militar instrumentaliza seu poder disciplinar para reprimir e desestimular a permanência de orientações sexuais dissidentes em suas fileiras

Nesse sentido, concordando com Camelo (2020, Bortolini (2021) e Silva (2025), podemos afirmar que se, atualmente, “a incorporação limitada e seletiva de mulheres (cisgêneras heterossexuais) pode até ser vista como benéfica, a admissão de homossexuais é colocada como ameaça ao bom funcionamento técnico e moral da corporação. ” (2021, p. 99).

Dessa forma, a incorporação institucional das forças militares incorpora, produz e ressoa uma ideia específica de masculinidade fundamentado nas ideias de "virilidade, força e *ethos* guerreiro" (Queiroz, 2017, p. 114). Por essa razão a resistência à incorporação de mulheres e a negação veemente da diversidade sexual em sua instituição. De acordo com Bortolini (2021), a cultura institucional das instituições militares "reiteram e perpetuam disposições cis-heteronormativas de gênero e nelas sustentam toda uma economia simbólica que torna o masculinismo parte fundamental do militarismo." (2021, p.101)

A cultura organizacional dessa instituição, dessa forma, segue valores morais que desencadeiam tecnologias de controle oriundas do poder disciplinar. Essa tecnologia atua de maneira sutil e contínua no cotidiano das corporações, estruturando-se por meio de uma hierarquia piramidal e pelo emprego de punições direcionadas aos profissionais que fogem à regra estabelecida.

Trata-se de um mecanismo de coerção que visa o enquadramento do indivíduo, uma vez que, para Foucault (2004, p. 143), a disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os homens ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Desse modo, as relações de poder e os processos de humilhação institucionalizada funcionam como instrumentos de retificação moral, delimitando estritamente as fronteiras entre os corpos normatizados e aqueles considerados desviantes.

A humilhação nasce, assim, de tudo que é contrário a ideia de virilidade e masculinidade que a instituição assume. Em contrapartida, a recompensa é a supervalorização do regime da hipermasculinidade. Corroborando com tal afirmação, Bortolini (2021), discorre que

Enquanto misoginia e homofobia operam como mecanismos de disciplinamento, a hipervalorização da norma cis-heterossexual é um dos mecanismos para construir esse senso de superioridade moral, pelo apeço à regra e à ordem, em oposição à permissividade e depravação que proliferaria no mundo paisano. (2021, p.99)

Entendendo a cultura organizacional do militarismo, sua função primeira e seu status de prestígio social chegamos a algumas conclusões. A principal paira na ideia de a "masculinidade como estética de poder" (Bortolini, 2021, p. 99) que nasce pela correlação construída socialmente entre o masculino e o militar. Todavia, não é qualquer tipo de masculinidade, mas sim uma com valor de força armada, arbitrária e superior que nasce na perspectiva da cultura militarista e que pode desaguar como violência na vida social. Bortolini (2021) discorre sobre a temática da seguinte forma,

[...] as instituições militares são o próprio “templo da masculinidade”. Não qualquer masculinidade, mas uma masculinidade que é em si mesma uma estética e uma prática de poder como exercício de autoridade, domínio, força e violência. Nesse sentido, as organizações militares são não só predominantemente ocupadas e controladas por homens, mas instituições onde masculinidades - no sentido da incorporação subjetiva de identidades de gênero - e a masculinidade - como noção socialmente construída e disputada - são produzidas (2021, p.101).

Ao transpor essa racionalidade para as escolas cívico-militares, as problemáticas se manifestam de forma imediata. Essa política educacional assume, de maneira implícita, a misoginia e a LGBTfobia estruturais de uma instituição pautada pela lógica da guerra contra o que é diferente, plural e volátil. O modelo militarizado atua para punir as individualidades de estudantes em plena fase de formação, sujeitando os corpos à rigidez de uma moral tradicionalista desenhada para atender aos imperativos de obediência e padronização do capital.

Conclui-se, portanto, que a imposição dessa racionalidade militar na educação pública civil, através da implementação das escolas cívico-militares, não busca a excelência técnica, mas sim o adestramento político de uma classe trabalhadora que, privada do direito de pensar criticamente sobre suas próprias condições de gênero, raça e classe, torna-se dócil para o consumo e submissa às exigências de acumulação do capital.

Assim, cabe ao próximo capítulo destrinchar de quais maneiras essa racionalidade militar, aqui entendida como instrumento reprodutor de uma perspectiva conservadora reacionária, invade as instituições cívico-militares e como o corpo é vigiado e punido nessa ordem.

5. CORPO, GÊNERO E DISSIDÊNCIA NO MODELO CÍVICO-MILITAR

Neste capítulo será pontuado de que forma o corpo é controlado no contexto das instituições cívico-militares. Para isso, será utilizado como base teórica os artigos supracitados na pesquisa exploratória, manuais de conduta de diferentes instituições cívico-militares, legislação vigente e a literatura de gênero e sexualidade atravessada pelos estudos da esfera da Educação. O intuito é tanto perceber quais corpos são considerados dignos de indulto, portanto, qual padrão é produzido/reproduzido e normalizado por esta instituição quanto compreender quais são os instrumentos punitivistas para os corpos que fogem às regras buscando possíveis consequências.

Primeiramente, torna-se importante salientar, mais uma vez, que todas as pesquisas apontam a incompatibilidade da escola em moldes militares com os preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 em inúmeras modalidades, desde desvio de função da atuação dos policiais militares - visto que a Constituição, em seu artigo 144, §5, prevê de maneira clara que a função da Polícia Militar é, tão somente, a garantia da segurança pública (Silva; Guimarães e Oliveira, 2025) - até o modelo organizacional e pedagógico, visto que nem a Constituição, muito menos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 preveem um modelo de gestão compartilhada entre a pasta da Defesa e a da Educação, indicando uma invasão da competência legislativa privativa da União, que abrange as diretrizes e bases da educação, nos termos do artigo 22, XXIV, da Constituição. (Silva; Guimarães e Oliveira, 2025).

No que se refere ao objeto de pesquisa deste trabalho, as pesquisas levantadas entram em consenso ao apontar incongruências na existência, o de escolas cívico-militares no que se refere ao respeito à diversidade e às diferentes formas de expressão assim como ao conceito de escola democrática que produz, sustenta e defende a pluralidade de ideias.

Argumentos que sustentam tais afirmações residem na própria característica da proposta. Renato Feder, ao afirmar na exposição dos motivos para a aprovação do projeto de lei complementar que “nas escolas cívico-militares não há subordinação às corporações, mas apenas adesão aos valores e formas de organização” (São Paulo, 2024) exhibe que, mesmo que as escolas dessa proposta não sejam diretamente ligadas às escolas militares - que seguem a *lei 9.786 de 8 de fevereiro de 1999* específica que, ao regulamentar o ensino do exército, ele pretende, sim, transplantar seus valores. Valores estes que seguem os pilares da “disciplina,

ordem, hierarquia e patriotismo, evidenciando um alinhamento ideológico e organizacional entre ambos os modelos.”(Costa; *et. al*, 2023, p. 311).

Dessa forma, entende-se que as insígnias historicamente e socialmente construídas sobre o que é e como se comporta um militar serão exigidas, também, para camada civil que aderir ao programa com a justificativa de melhora de comportamento, formando cidadãos responsáveis através da disciplina (São Paulo, 2024). Importante frisar, por mais evidente que seja, que trata-se de uma camada civil específica, a de crianças e jovens em processo de formação com características biológicas e sociais oriundos majoritariamente de comunidades com maior vulnerabilidade social, como aponta o artigo oitavo inciso II da Lei Complementar Nº 1.398, de 28 de maio de 2024 (São Paulo, 2024).

Implica-se, assim, a padronização e homogeneização de comportamento de crianças e adolescentes com o argumento da disciplina por meio de um método baseado na “ [...] ‘penalidade e recompensa’, que estabelece o número de pontos a serem deduzidos negativamente ou computados positivamente do grau numérico do comportamento. Deste modo, o ‘padrão comportamental’, que pressupõe homogeneidade, acaba estratificando em ‘aluno padrão’ e ‘aluno transgressor’”. (Mota, 2021, p. 116).

Ao seguir padrões rígidos de vestimenta, corpos e comportamentos advindos das instituições militares nega-se a diferença, ou melhor, insere-se a diferença no campo dicotômico entre o eu e o outro, sendo o outro algo que precisa ser eliminado. Esse mecanismo alinha-se ao conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault (1988) em *História da Sexualidade I*. Sob essa lógica, o poder atua na gestão, regulamentação e controle da vida coletiva. Para salvaguardar uma suposta ordem e homogeneidade social, a biopolítica estabelece cortes que passam a classificar a pluralidade e as subjetividades desalinhadas à norma como desvios perigosos e anomalias que precisam ser contidas em prol da segurança e da pureza do corpo social.

Sob essa ótica foucaultiana, o modelo escolar militarizado passa a operar na transição do antigo poder soberano - outrora pautado no direito de "fazer morrer e deixar viver" - para a consolidação de um dispositivo cuja prerrogativa é a de "fazer viver e deixar morrer". Assim, a instituição escolar gerencia as forças do coletivo, selecionando e impulsionando os corpos que validam a ordem e performam a homogeneidade esperada e punindo - simbolicamente e/ou fisicamente - os corpos que fogem tal regra.

Retornando ao campo legal, esta linha argumentativa revela mais uma transgressão com a ordem constitucional brasileira de 1988. Ao eleger o desvio normativo como o alvo a ser contido, o modelo cívico-militar viola o princípio do pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas, assegurado no artigo 206, inciso III da Carta Magna, sabotando a escola enquanto espaço democrático de alteridade.

Ademais, ao institucionalizar penalidades para identidades LGBTQIAPN+ em prol de uma virilidade disciplinar - de forma implícita - a administração pública afronta o artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal, convertendo o território que deveria promover o bem de todos, sem preconceitos de sexo ou quaisquer outras formas de discriminação, em um aparelho estatal de reprodução de violências e exclusões. Isso ocorre, pois:

[...] os indivíduos são seres complexos, únicos e multifacetados, inseridos em contextos sociais, culturais e políticos variados, que pensam e agem de forma ativa. Por isso, a escola deve assegurar o respeito à liberdade e a valorização da diversidade, princípios essenciais para a construção de uma educação democrática que rejeita qualquer tentativa de uniformizar as relações no ambiente escolar. (Costa; *et. al*, 2023, p.313)

Com isso em mente, cabe aos próximos segmentos destrinchar os dispositivos, instrumentos e discursos adotados por tais instituições, os quais não apenas legitimam o padrão cis-heteronormativo como única possibilidade existencial - afirmação que será melhor elaborada nas próximas seções, mas parte da perspectiva que a instituição militar, e consequentemente a militarizada, fabrica e propaga apenas um tipo de gênero e sexualidade atrelada ao imaginário coletivo de poder -, mas também produzem desdobramentos profundos - tanto no plano individual quanto no coletivo - sobre os corpos dissidentes, invariavelmente rotulados como inadequados a partir da construção desse outro.

5.1 PERFORMATIVIDADES EM CONFLITO: O CONTROLE DO CORPO COMO TECNOLOGIA DE PODER

Para compreender como a implantação da organização rígida das escolas militarizadas nas escolas públicas civis afetam os participantes do processo educativo e reiteram perspectivas antiquadas de uma sociedade tradicionalista e neoconservadora é preciso dar ênfase às teorias de Michel Foucault (2004) e Judith Butler (2003) no que tange o controle dos corpos como uma tecnologia de disciplinamento que visa, de maneira violenta - subjetiva e fisicamente - apagar individualidades para conservação do *status quo*.

Em diálogo com os autores citados a cima, e como forma de introduzir a problemática, as autoras Costa, Ferreira, Silva, Silva-Ferreira e Montiel (2023) argumentam que

Crianças e adolescentes frequentemente expressam e afirmam sua identidade através de seus corpos – uma ideia resumida na máxima de que "nós não temos corpos, nós somos corpos". Conforme Arroyo (2019, p. 4), o corpo carrega as marcas de cada época e simboliza a identidade individual (2023, p.313).

Enxergar a padronização da vestimenta, do cabelo, dos comportamentos e o controle da estética das(os) alunos e professores inserido no contexto das escolas cívico-militares, movimento batizado como pedagogia militar de acordo com Bortolini (2021), pode parecer inofensivo *a priori*. Entretanto, se mergulharmos nos estudos sobre o corpo e a marca política/social/histórica que este carrega e entrelaçamos a como esse controle é feito (regime disciplinar de punição e recompensa) entendemos não só a gravidade do processo assim como tememos os seus desdobramentos.

Foucault (2004) explica que o poder e suas relações não são abstratas. Na realidade, elas se materializam ao tocar, moldar e treinar o corpo físico.

O corpo está também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm uma ação imediata sobre ele; eles o cercam, o marcam, o estiram, o fecham ao suplicio, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem dele sinais. Esse investimento político do corpo está ligado, de modo complexo, à sua utilização econômica; é, em boa parte, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento organizado pelo e para o poder); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 2004, p. 25).

O ato de padronização dos comportamentos — e conseqüentemente dos corpos, entendendo que estes são políticos e carregam consigo definições histórico-sociais do coletivo em que estão inseridos assim como suas individualidades — pode ser definido como invasão cultural. Conceito que Paulo Freire (1987) utiliza para definir “a inserção forçada de valores dos dominadores sobre a cultura dos dominados, impondo uma visão de mundo que inibe a criticidade, limita a criatividade e bloqueia o desenvolvimento autêntico das expressões culturais” (Costa, *et al.*, 2023, p. 313). Ademais,

Essa padronização de comportamentos, sustentada por manuais normativos, configura uma forma de violência simbólica e alienação, ao impedir que os sujeitos se reconheçam como autores de sua própria cultura. Tal lógica contraria os princípios de uma educação voltada para os direitos humanos e a cidadania, pois nega a construção coletiva e plural de saberes e identidades (Costa, *et al.*, 2023, p. 313).

A primeira consequência desse tipo de adestramento recai sobre a construção de um senso coletivismo alienado. Uma massa homogênea que, obrigada a assentir a cultura alheia, é forçada a apagar sua cultura e individualidade em prol de uma política que não a contempla. Ou seja, a conquista da obediência cega ao seu comandante, no que se refere à cultura militar. Em complemento, de acordo com Bortolini (2021, p. 107)

O senso de coletivismo que ela produz não é a convergência democrática e negociada de uma multiplicidade de sujeitos que compartilham processos de tomada

de decisão, mas o enquadramento e a adesão involuntária a uma massa padronizada submissa a um quadro normativo pré-definido e inquestionável, que elimina o dissenso.

Quando balizamos essa discussão de caráter macro para questões específicas relacionadas à gênero e sexualidade aprofundamos a problemática em razão do caráter social e histórico da construção de definição sobre gênero e sexualidade. Em *Problemas de Gênero*, Butler (2016) demonstra que o gênero não é uma essência natural, mas uma norma cultural internalizada pela repetição exaustiva de gestos, posturas e comportamentos. Segundo a autora,

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para dar a aparência de uma substância, de um modo natural de ser. (Butler, 2016, p. 59).

Reafirmando, novamente, que as intuições militares seguem a ordem e moral imposta pelo grupo que visa manter o *status quo*, portanto, segue ideários tradicionalistas de sociedade, fundamentado na perspectiva neoliberal que segue valores cis-heteronormativos, Ferreira, Mendonça Júnior e Oliveira (2024) afirmam que

Nos ambientes militares, a conformidade com as normas de gênero tradicionais é frequentemente valorizada e recompensada. Isso pode criar um ambiente hostil para quem não se encaixa nessas normas heteronormativas, levando a retaliações e discriminação. Quem desafia as normas representa ameaça à coesão do grupo ou à hierarquia militar (2024, p. 36).

Complementando esse diagnóstico, os autores argumentam que essas instituições de ensino passam a funcionar analogamente a um sistema de produção fabril, operando como uma verdadeira *tecnologia de gênero*, conceito originalmente proposto por Teresa de Lauretis (1994). Por meio desse mecanismo, o ambiente militarizado molda, fabrica e impõe identidades de gênero estritas, forçando os sujeitos a se enquadrarem no que é socialmente legitimado como masculino e feminino dentro de uma matriz estritamente cis-heteronormativa.

Nessa lógica, pessoas LGBTQIAPN+, isto é, corpos que fogem da norma imposta, enfrentam dilemas de como equilibrar a autenticidade de sua identidade de gênero ou orientação sexual com a necessidade de conformidade institucional. (Mendonça, Júnior e Oliveira, 2024). A regra é evidente, ou anula-se o que se é - gerando o sofrimento psíquico - ou ou a violenta retaliação assume seu caráter simbólico e físico. Essa dinâmica traduz com precisão o que Michel Foucault (2004) conceitua como o poder de normalização das instituições disciplinares, cujo objetivo não é tolerar a diferença, mas reduzi-la pela força do enquadramento. De acordo com o autor,

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma "infra-penalidade"; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. [...] a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir [...] O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. (Foucault, 2004, p. 149).

Desse modo, a retaliação e a violência psicológica que recaem sobre as identidades dissidentes no ambiente militarizado funcionam como essa *infrapenalidade* descrita pelo autor. Qualquer manifestação que escape à matriz cis-heteronormativa é imediatamente catalogada como uma ameaça de insubordinação, justificando o uso de mecanismos punitivos para forçar o sujeito à docilidade e à homogeneidade estética e comportamental exigidas pela corporação.

No livro *Quadro de Guerra* de Judith Butler (2015) é possível destacar um agravante da aliança neoconservadora com a instituição de escolas cívico-militares. Visto que, ao institucionalizar o que é bom belo e moral para escola, e, portanto, para uma sociedade silenciando debates de gênero e sexualidade, cria-se uma dicotomia entre o socialmente aceito e o que é passível para descarte. Segundo a autora,

A regulação dos quadros através dos quais os corpos são percebidos opera de maneira a predeterminar o que será inteligível e o que será descartado. Controlar os quadros é controlar a própria possibilidade de existência dos corpos e de suas manifestações políticas. (Butler, 2015, p. 43).

Ao predeterminar uma matriz cis-heteronormativa como a única aceitável e inteligível dentro do espaço escolar, a instituição militarizada descarta preventivamente tudo aquilo que dela diverge. Não se trata apenas de proibir o debate acadêmico, mas de inviabilizar e interditar a própria possibilidade de existência e de manifestação política das identidades LGBTQIAPN+ e das subjetividades plurais no chão da escola, como veremos na próxima seção.

5.2 NORMATIZAÇÃO E PENALIDADE: OS IMPACTOS SOBRE A DIVERSIDADE E IDENTIDADES LGBTQIAPN+

A materialização da tecnologia disciplinar e a imposição dos quadros de inteligibilidade no ambiente escolar não ocorrem de forma abstrata; elas estão textualmente codificadas nos regimentos internos, manuais de conduta e regulamentos discentes que regem as escolas cívico-militares.

Esses documentos institucionais operam como o instrumento jurídico-normativo que legitima a vigilância e estabelece a "infrapenalidade" sobre os corpos. Ao analisar as seções dedicadas à apresentação pessoal, fardamento e transgressões disciplinares presentes nesses manuais, evidencia-se a engenharia burocrática utilizada para reprimir as identidades LGBTQIAPN+ e qualquer performance de gênero dissidente.

Para exemplificar com mais clareza tais tecnologias foi realizado um levantamento prévio de três manuais de conduta das instituições dos seguintes estados: o **Regimento Interno do Programa das Escolas Cívico-Militares de São Paulo (ECIM-SP)**, o **Manual das Escolas Cívico-Militares de Mato Grosso (EECM-MT)** e o **Manual do Aluno dos Colégios Cívico-militares do Paraná (CCM-PR)**. A comparação fundamentou-se nos capítulos destes documentos referentes à apresentação pessoal dos estudantes e o uso do uniforme. Para melhor visualização das normas de conduta segue o figura que sintetiza as informações:

Figura 3 - A Modelagem Corporal e de Gênero nas Instituições Militarizadas

Critério de Controle	Programa ECIM - São Paulo (SP)	Escolas Cívico-Militares (MT)	Colégios Cívico-Militares (PR)
Uniforme Masculino	Calça e camisa polo/social padrão do programa, abrigo esportivo, tênis escuro ou sapato. Obrigatoriedade de alinhamento e peças passadas.	Fardamento oficial (calça e gandola/camisa), boina colocada corretamente, cinto com fivela e sapato ou tênis predominantemente preto.	Farda de passeio e instrução (calça, camisa social, gravata se aplicável), cobertura (boina/boné) e sapato social preto brilhando.
Uniforme Feminino	Semelhante ao masculino (calça ou saia-calça padrão, quando houver), fardamento ajustado sem extravagâncias, tênis escuro ou sapato.	Calça ou saia regulamentar do modelo, meias padrão, sapato ou tênis preto. Proibido customizar peças para ajustar a silhueta.	Calça ou saia padrão da corporação (comprimento abaixo do joelho), meia-calça conforme regulamento, sapato social preto.
Corte de Cabelo Masculino	Curto, padrão "militar" (máquina baixa nas laterais e aparado no topo). Proibido franjas longas, topetes, costeletas compridas ou desenhos.	Corte de cabelo curto (máquina 2 ou 3 nas laterais, degradê discreto permitido). Sem franjas e orelhas totalmente visíveis.	Corte tipo militar clássico (aparado com máquina nas laterais, curto em cima). Costeletas acima da metade da orelha; sem franjas.
Corte de Cabelo Feminino	Preso se longo (coque ou rabo de cavalo). Uso de elásticos e redes (redinhas) em cores discretas (preto ou marrom), sem fios soltos.	Cabelos longos obrigatoriamente presos em coque bem fixado com rede invisível ou da cor do cabelo. Cabelos curtos não podem tocar o colarinho.	Preso obrigatoriamente em coque impecável com rede (redinha) preta/marrom para cabelos longos. Tranças ou rabos de cavalo são permitidos apenas em atividades esportivas.
Adereços Masculinos	Proibição absoluta de brincos, piercings, correntes aparentes, anéis chamativos ou pulseiras de qualquer natureza.	Vedado o uso de brincos, piercings (inclusive os internos ou cobertos), colares, pulseiras ou anéis (exceto aliança de	Proibição total de brincos, piercings e joias. Permitido apenas relógio de pulso discreto e aliança de

		casamento/compromisso).	compromisso discreta.
Adereços Femininos	Permitido apenas um brinco pequeno e discreto em cada lóbulo. Proibido piercings visíveis, colares ou pulseiras chamativas.	Autorizado exclusivamente um par de brincos pequenos, esféricos (pérola ou ouro/prata) no lóbulo. Proibição absoluta de piercings.	Apenas um brinco de tamanho pequeno (estilo "ponto de luz" ou pérola) em cada lóbulo. Vedado o uso de anéis múltiplos, pulseiras e piercings.
Higiene Pessoal Masculina	Rosto barbeado diariamente. Unhas limpas e aparadas rentes aos dedos. Cabelo com cor estritamente natural.	Barba raspada (sem bigode ou cavanhaque desregulados). Unhas cortadas. Proibido o uso de qualquer esmalte ou tinta capilar artificial.	Barba e bigode totalmente raspados. Unhas impecavelmente limpas e curtas. Proibido tingir o cabelo com cores não naturais (ex: luzes/platinado).
Higiene Pessoal Feminina	Maquiagem leve/discreta (tons pastéis ou naturais). Unhas cuidadas, permitidos esmaltes apenas em cores claras, nudes ou "renda".	Maquiagem corretiva e extremamente leve. Unhas em tamanho moderado, sendo obrigatório o uso de esmalte transparente (base) ou tons claros/suaves.	Maquiagem estritamente discreta/natural. Unhas com comprimento que não atrapalhe as tarefas; esmaltes permitidos apenas transparentes ou tons "renda".
Punições em caso de Transgredir	Advertência verbal, advertência escrita, suspensão das atividades escolares e, em casos recorrentes, desligamento do programa ECIM.	Gradação de infrações (Leve, Média, Grave). Aplica-se advertência, repreensão, suspensão e perda de pontos na nota de comportamento (pode gerar exclusão).	Sistema rigoroso de pontos de comportamento. Advertência, detenção escolar (no contraturno), repreensão e exclusão compulsória do estabelecimento.

Na análise destes documentos, conseguimos chegar a algumas conclusões relativas à institucionalização das escolas cívico-militares. A primeira recai sobre a organização similar nos diferentes estados, o que pode ser fruto da inspiração do encerrado Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Dessa forma, podemos afirmar que nem mesmo as características específicas de cada região do Brasil estão sendo respeitadas, voltando, novamente, a ideia da construção desse corpo homogêneo de pessoas. Ademais, confirma que modelos de escolas cívico-militares de outros estados em criação ou andamento possuem, também, regras similares, extrapolando a análise.

A segunda se refere ao controle do corpo elencado com a diversidade de gênero e sexualidade. Os argumentos teóricos levantados anteriormente se concretizam, ou seja, as escolas cívico-militares assumem o sistema binário de gênero e moldam os corpos para que os performem de forma modesta, seguindo os valores tradicionalistas e cristãos. Em diálogo com tal afirmação Mota (2026), discorre que a existência de regras rígidas “[...] quanto ao uso do uniforme; corte de cabelo que são específicos para o gênero masculino e feminino; maquiagem etc. [...] demarca claramente a concepção binária de gênero e a heteronormatividade predominante na nossa sociedade. (2026, p.117)

Pequenos, mais fundamentais ajustes, dividem o que é considerado feminino e masculino. Como ocorre com a utilização de brincos, coloração e corte dos cabelos, pintura das unhas e uso de maquiagem que são estritamente proibidas para a performance do que é ser homem.

Ainda, a moral é imposta e a individualidade podada na proibição do uso de piercings para ambos os gêneros desse contexto, a utilização de maquiagens marcadas e esmaltes escuros para o público feminino ou a estilização dos cabelos e sobrancelhas por meio de desenhos.

Essa censura estética mira diretamente nos códigos de identidade da própria juventude periférica. Elementos como o risco na sobrancelha, os cabelos coloridos ou os adereços alternativos, marcas históricas de movimentos rebeldes e de contracultura, como o punk e o funk, são tratados pela instituição como desvios ou falta de higiene. Ao proibir essas expressões, a gestão cívico-militar tenta neutralizar a rebeldia e a individualidade desses estudantes, forçando a padronização e o comportamento dócil dentro do ambiente escolar e, posteriormente, em sua cidadania.

Ademais, a terceira conclusão, mas não menos importante, é que essa estrutura de vigilância punitivista gera o cenário ideal para a perseguição de estudantes LGBTQIAPN+. Como os regulamentos utilizam termos intencionalmente vagos como *"manter a postura*

adequada" ou *"preservar os bons costumes"*, cria-se uma brecha para que qualquer manifestação afetiva homoafetiva ou performance de gênero não-binária/transgênera seja ativamente denunciada e punida pelos monitores como "atentado ao decoro".

É percebido, dessa forma, que, para frequentar essas salas de aula o estudante pertencente à diversidade sexual e de gênero precisa se violentar diariamente. Ele deve camuflar sua voz, seus gestos, seu cabelo e seus afetos para se enquadrar na folha de especificações técnicas do manual institucional. E, caso não o faça sofrerá represálias imediatas. Á título de exemplo, cito um caso ocorrido no no Colégio da Polícia Militar de Pernambuco (CPM-PE) em julho de 2023.²

Na ocasião, o Ministério Público estadual instaurou uma investigação após denúncias de transfobia praticada por funcionários da instituição contra um estudante trans de 16 anos. O jovem foi sistematicamente constrangido pela gestão militarizada, que o proibiu de utilizar o banheiro masculino e exigiu o uso do uniforme feminino (saia), ignorando sua identidade de gênero e o próprio nome social. O sofrimento psíquico gerado pela perseguição e pela fiscalização diária de seu corpo forçou o adolescente a se afastar das aulas, resultando no seu adoecimento mental.

Em síntese, de acordo com a análise cruzada de regimentos internos de diferentes instituições cívico-militares em somatória com o caso de transfobia relatado na reportagem do G1, que as escolas cívico-militares visam o apagamento de individualidades, padronização de uma sociedade barrando a existência da pluralidade humana por meio da institucionalização de normas que seguem uma perspectiva ideológica, moral e política. As identidades que fogem ao padrão não são apenas silenciadas, mas, sim, punidas através de um aparato disciplinar construído institucionalmente que leva, primeiramente, a consistência de situações vexatórias e que pode desencadear situações de violência física a depender do contexto de cada instituição e sua coesão.

Dessa forma, penalização do desvio estético e comportamental nessas instituições consolida uma tecnologia de gênero punitiva e excludente, que desvirtua a escola pública de sua função democrática e emancipatória para transformá-la em um aparato de reprodução das opressões estruturais do capital e do patriarcado.

² Para mais detalhes sobre a investigação do Ministério Público de Pernambuco a respeito do caso de transfobia no CPM-PE, ver: G1 PE. *Transfobia contra aluno praticada por funcionários do Colégio da PM é investigada pelo Ministério Público*. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2023/07/28/transfobia-contra-aluno-praticada-por-funcionarios-do-colegio-da-pm-e-investigada-pelo-ministerio-publico.ghtml> Acesso em: 5 jun. 2026.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso se inicia por meio de uma iniciação científica e tomou corpo através de indagações que não foram possíveis de responder naquele momento. Questões essas que perpassam transversalmente a vivência de toda mulher e/ou pessoas integrantes do movimento LGBTQIAPN+. Evidenciou-se, assim, que, ainda há poucas pesquisas que se fundamentam especificamente nos prejuízos simbólicos, físicos e sociais que a estrutura de escolas cívico-militares ocasiona na vida de pessoas integrantes da comunidade LGBTQIAPN+ e nas mulheres. Dessa forma, essa pesquisa buscou analisar os impactos e as implicações da implantação de escolas cívico-militares sob a ótica dos estudos de gênero, sexualidade e das teorias do poder.

A pesquisa teve como objetivo último compreender como a estruturação militar afeta as individualidades nas escolas cívico-militares. Nesse sentido, analisou os manuais de conduta das escolas cívico-militares dos estados do Paraná, Mato Grosso e São Paulo a fim de relacioná-los à literatura de gênero, sexualidade e poder, fundamentalmente Judith Butler e Michel Foucault.

Compreendeu-se, assim, como o modelo cívico-militar atua de maneira incisiva na regulação, silenciamento e exclusão das identidades dissidentes, servindo como uma verdadeira tecnologia de gênero punitiva e normalizadora. Os manuais analisados, evidenciam uma engenharia burocrática focada no apagamento das individualidades. A padronização da estética (cortes de cabelo, adereços, maquiagem) e do comportamento opera a partir de uma matriz estritamente cis-heteronormativa e binária, que empurra a comunidade LGBTQIAPN+ para o sofrimento psíquico decorrente das punições cotidianas.

Ressaltou-se, assim, o entrelaço entre as instituições militares e a produção e reprodução de um tipo de masculinidade viril e violenta que assume a posição do ideário social com o poder. A partir desse princípio, foi possível identificar uma ideia hegemônica sobre a estética do poder. Essa estética pode ser traduzida como a estruturação de uma sociedade cujo poder está nas mãos de homens que assumem essa performance cis-heteronormativa fundamentada na virilidade e no uso da violência para a manutenção da ordem. Tal ordem é ameaçada por qualquer discurso que fuja da perspectiva tradicionalista, fundamentada nos valores morais cristãos, que busque igualdade econômica e social além da defesa da pluralidade social.

A fim de entender como esse projeto se correlaciona ao momento político-social-histórico que estamos inseridos, isto é, a estrutura macro, foi de extrema

importância compreender que trata-se de um projeto político estabelecida pela agenda neoconservadora do país que toma corpo a partir de 2014 e assume uma ótica extremista, utilizando-se de mecanismos como pânico moral, a partir das eleições de 2018 e posse do presidente de extrema-direita Jair Messias Bolsonaro.

Conclui-se, por conseguinte, que a militarização da educação básica pública civil com a implantação das escolas cívico-militares desvirtua a escola pública de sua função primordial: a de ser um espaço democrático, emancipatório, libertador e promotor da alteridade. Em vez de formar cidadãos críticos e autônomos para uma sociedade plural, o modelo tende a converter a instituição de ensino em um aparelho estatal de adestramento dócil e reprodução de violências simbólicas.

Por fim, este estudo não esgota a complexidade do tema, mas acende um alerta sobre as ameaças que pairam sobre o direito à educação e à livre expressão da identidade. Urge que futuras pesquisas continuem a monitorar, mapear e denunciar os impactos psicossociais dessa política excludente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra R. G. Diversidade de gênero nas instituições policiais: um olhar a partir do raio-x das forças de segurança pública do Brasil. **Fonte Segura**, São Paulo, ano 7, ed. 195, out./nov. 2023. Disponível em: <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/diversidade-de-genero-nas-instituicoes-policiais-um-olhar-a-partir-do-raio-x-das-forcas-de-seguranca-publica-do-brasil/>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- ANDRADE, Camila. Homem furta pacotes de bolacha e é condenado à prisão. **Blog EPD**, São Paulo, 21 set. 2021. Disponível em: <https://epd.edu.br/blog/homem-furta-pacotes-de-bolacha-e-e-condenado-a-prisao/>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; MASSUCHETTO, Thiago de Jesus. A inconstitucionalidade das escolas cívico-militares em São Paulo e o conflito de competências no controle concentrado. **Consultor Jurídico (ConJur)**, 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2025-jul-07/a-inconstitucionalidade-das-escolas-civico-militares-em-sao-paulo-e-o-c-onflito-de-competencias-no-controle-concentrado/>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- BARBOSA, Ana Carolina Rodrigues. **A militarização da educação pública sob a ótica de gênero e sexualidade**. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/68204/68204.PDF>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- BORTOLINI, Alexandre. **Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero**. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13508>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Defesa. **Histórico do Serviço Militar**. Brasília, DF: Ministério da Defesa, [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/servico-militar/historic>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Lamarão. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASSAL, Luan Carpes Barros. Disciplina, gênero e raça: a escola militarizada e a produção de corpos dóceis. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 61, e216115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcz5vm5bLShxPN3LHDYkk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- COSTA, Jéssica da Silva; FERREIRA, Juliana de Souza; SILVA, Daniela Ferreira da; SILVA-FERREIRA, Tatiane da; MONTIEL, José Maria. **A importância da educação na inclusão e letramento digital em pessoas idosas**. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 10, n. 25, p. 351-356, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24394/16148>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares; MENDONÇA JÚNIOR, Heriverto Nunes; OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **Entre silêncios e sussurros: LGBTQIAPN+fobia em escolas militares/militarizadas**. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 11, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8962>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: https://www.portalentextos.com.br/files/online_books/foucault_vigiar_e_punir_michel_foucault.pdf. Acesso em: 8 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 33-47, jan/jun. 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. A organização da cultura. O jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACHADO, Daniel Ribeiro. **Educação, poder e masculinidades: a militarização da escola pública como projeto político-ideológico**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2026. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/675301f6-b963-4721-a26b-129197b8b95b>. Acesso em 31 mar. 2026.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Manual das Escolas Estaduais Cívico-Militares de Mato Grosso (EECM-MT)**. 2. ed. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/MANUAL+DAS+EECM-MT+-+2%C2%AA+Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf/bd00c027-20fc-bf18-2bd6-7fb587bc9af9>. Acesso em: 6 jun. 2026.

MOTA, Célio de Souza. **Cultura militar no CPM/Alagoinhas: apontamentos sobre disciplina, gênero e “raça” no cotidiano escolar**. *Pontos de Interrogação*, v. 11, n. 1, p. 103, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30620/pdi.v11n1.p103>. Acesso em: 31 mar. 2026.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56277&ext=pdf&k=>. Acesso em: 6 jun. 2026.

PAULA, Eurípedes Simões de. **As origens do exército brasileiro**. *Revista de História*, São Paulo, v. 24, n. 49, p. 57-72, 1962. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121590>. Acesso em: 10 jun. 2026.

POLÍCIA brasileira é uma das que mais mata e mais morre. **Jusbrasil**, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/policia-brasileira-e-uma-das-que-mais-mata-e-mais-morre/268161484>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Projeto de Lei nº 107, de 2024**. Institui o Programa Monitor das Escolas Cívico-Militares no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Regimento Interno das Escolas Vinculadas ao Programa Escola Cívico-Militar do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEDUC/SP, 2025. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/04/regimento_interno_programa_ecim_sp.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

SERRA, Carlos H. Aguiar. **Biopolítica, racismo de Estado e exceção**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, n. 184, p. 112-134, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144/4446>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SILVA, Roberto da. **Violência, segurança pública e cidadania no Brasil contemporâneo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e194002, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SILVA, Ríllari Ferreira Castro e. **Além da farda: explorando a presença de pessoas LGB nas Forças Armadas do Brasil e da Argentina no século XXI**. Orientador: Luís Alexandre Fuccille. 2025. 142 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas, UNESP/UNICAMP/PUC-SP, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0a09cb24-38b7-454e-b8c3-de799ab12275/content>. Acesso em: 12 jun. 2026.

VENCESLAU, Pedro. Um Congresso mais conservador: as eleições legislativas e os reflexos na bancada evangélica e militar. **Fundação Perseu Abramo**, São Paulo, 10 out. 2022. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/um-congresso-mais-conservador/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

XAVIER, Libânia Nacif; PEREIRA, Amilcar Araujo. Militarização da educação e a retórica da ordem: análises sobre o avanço neoconservador. **Revista Monografias Ambientais**, Dourados, v. 20, p. 45-68, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/11886/7710>. Acesso em: 6 jun. 2026.