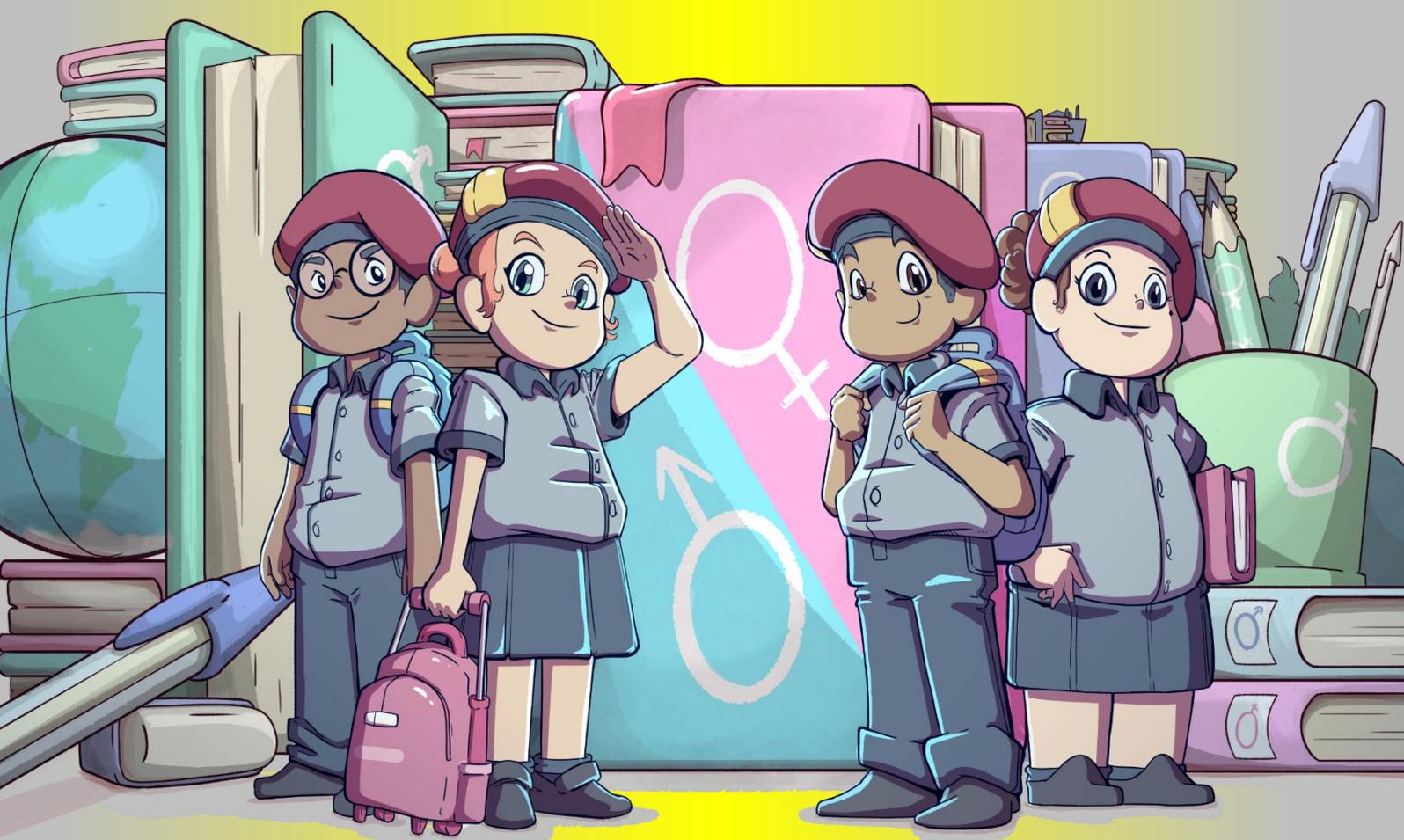


*JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA*

*Corpos (In)Dóceis: Diversidade Sexual e de Gênero em  
uma Escola Cívico-Militar no Maranhão*



*UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA*

*SÃO LUÍS*

*2024*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA



**JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA**

**CORPOS (IN)DÓCEIS:** diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no  
Maranhão

São Luís  
2024

**JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA**

**CORPOS (IN)DÓCEIS: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira.

São Luís

2024

Imagem da Capa Fantasia: Estudantes de escola cívico-militar e a Diversidade Sexual e de Gênero - Produzida pelo Designer Gráfico **Rafael Solano**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Jhonatan Wendell Tavares.

Corpos InDóceis: Diversidade Sexual e de Gênero em uma Escola Cívico-Militar no Maranhão / Jhonatan Wendell Tavares Ferreira. - 2024.

239 p.

Orientador(a): Kelly Almeida de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Escolas Cívico-militares. 2. Corpo. 3. Diversidade de Gênero. 4. Diversidade Sexual. 5. Estudos Foucaultianos. I. Oliveira, Kelly Almeida de. II. Título.

**JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA**

**CORPOS (IN)DÓCEIS: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: 20/12/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. **Kelly Almeida de Oliveira** (Orientadora)  
Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGEEB/UFMA

---

Prof. **Elisangela Santos de Amorim** (1ª Examinadora)  
Doutora em Ciências Humanas – PPGEEB/UFMA

---

Prof. **José Vicente de Souza Aguiar** (2º Examinador)  
Doutor em Educação – PPGE/UEA

---

Prof. **Mariana Guelero do Valle** (Suplente Interna)  
Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

---

Prof. **Joelson de Sousa Morais** (Suplente Externo)  
Doutor em Educação – PPGE/UFMA

Dedico esta dissertação a minha avó (Dona Têca); minha mãe (Dona Elizângela) e meu pai (Seu Márcio), exemplos de simplicidade, cujos esforços e dedicação, mesmo diante de escassos recursos, proporcionaram a mim e aos meus irmãos o melhor que poderiam oferecer. Hoje, sou o resultado vivo deste amor incondicional e sacrifício.

Dedico, também, a todas/os aquelas/es que vieram antes de mim, cujo suor e sangue foram derramados sobre esta terra, possibilitando que pessoas como eu, corpos abjetados, pudessem desfrutar de uma existência minimamente digna. Que esta dissertação seja não apenas um tributo à minha jornada acadêmica, mas também uma homenagem a todas as almas generosas que prepararam meu caminho com sua dedicação e coragem.

Axé

## A GRANDE TRAVESSIA

“[...] tenho sangrado demais. Tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas este ano eu não morro” (Belchior, 1976 – Sujeito de Sorte. No álbum Alucinação)

A brisa suave do mar acariciava a areia enquanto eu, ainda pequeno, brincava na beira da praia com meus dois irmãos, Dayane e Bruno, ao lado dos meus pais, Dona Elizângela e Seu Márcio.

Nas ondas salgadas de São Luís/MA, iniciei a dança com o mar, navegando por diversas jornadas com brisas suaves e ventos desafiadores. Cada onda vencida, o ensino fundamental e entrada no ensino médio, era como ajustar as velas para enfrentar novas correntezas. Entre uma brisa e outra, vislumbrava-se a graduação como um porto seguro à vista, uma parada breve antes de navegar novamente nas águas incertas e profundas.

Enquanto avançava, percebia que cada experiência era uma onda distinta, ajustando meu Catamarã<sup>1</sup> para enfrentar o mar revolto e desconhecido do conhecimento. No horizonte, erguia-se a maior onda, a mais desafiadora: o Mestrado, uma travessia que transcendia todas as anteriores. Cada aula, cada desafio acadêmico era como navegar em mares desconhecidos, ajustando as velas conforme as lições aprendidas nas viagens anteriores.

Assim, entre grandes ondas e ventanias, cheguei à conclusão de que a vida é uma grande jornada de Catamarã, que por vezes balança como se fosse nos jogar em alto mar, com cada trajeto preparando-me para os desafios seguintes. A grande travessia do mestrado foi a epopeia que não só testou minhas habilidades de navegação, mas também revelou a beleza de enfrentar tempestades e encontrar portos seguros no final de cada travessia.

Aos que vieram antes de mim, aos meus/minhas ancestrais, àquelas/aqueles que lutaram e tiveram que derramar sangue para que eu, negro, pobre, LGBTQIAPN+, pudesse ser quem quisesse, meu profundo agradecimento. Cada onda que enfrentei é parte da correnteza que elas/eles prepararam, antes, para mim.

Aos meus pais, pessoas simples e de uma sabedoria imensa, foram as/os primeiros/as mestras/es, aqueles/as que me ensinaram a conhecer e a navegar no catamarã da minha vida. Dona Elizângela e Seu Márcio, seus ensinamentos foram/são os ventos que impulsionaram/impulsionam meu catamarã em minhas jornadas. Não há palavras que possam

---

<sup>1</sup> Os catamarãs representam uma transformação notável das embarcações utilizadas no litoral nordestino. Na base apresentam dois cascos paralelos conectados por uma estrutura transversal, essas embarcações são verdadeiras obras de engenharia marítima. Geralmente equipados com motores, os catamarãs oferecem uma experiência de viagem incomparável para aquelas/es que desejam explorar as vastas extensões do mar aberto. Fonte: <https://naveguetemporada.com/tipos-de-barcos/catamara/>

expressar plenamente, o quanto vocês significam para mim. Meu amor por vocês é um oceano vasto e sereno, que flui eternamente, além do tempo e do destino.

A minha avó, Teresinha de Jesus, ou simplesmente Têca, como carinhosamente a chamamos, dedico minha mais profunda admiração e respeito. Não poderia imaginar nem uma fração do que sou ou posso ser sem a presença da senhora, uma mulher forte, destemida e de uma resiliência ímpar. A senhora é e sempre será meu exemplo. Quando os dias se tornam sombrios e as tempestades parecem inevitáveis, é no seu exemplo que encontro forças para seguir em frente. Minha eterna gratidão e reverência.

Aos meus irmãos, Dayane e Bruno, com quem compartilhei as primeiras viagens no catamarã de minha vida. Juntas/os, enfrentamos as marés incertas, aprendendo a ajustar as velas quando necessário e a celebrar cada pequena conquista e por vocês sou grato.

A coordenação, em especial a Profa. Dra. Hercília Vituriano, por ser um exemplo de empatia e compreensão, cujos ensinamentos e perspectivas enriquecem minha trajetória, a senhora é/será uma inspiração para todas/os nós. À banca que me orientou, obrigado por indicarem os trajetos a tomar e por me ensinarem a enfrentar as grandes ondas da pesquisa. Vocês foram faróis luminosos em meio à vastidão do conhecimento.

A Professora Dra. Kelly Almeida de Oliveira, que se mostrou mais do que uma orientadora; ela foi/é uma verdadeira amiga, conselheira e mãe/madrinha durante esta viagem. Em meio às tempestades acadêmicas, quando eu temia que meu catamarã pudesse tombar, ela, corajosamente, adentrava o caos. Com maestria, observava atentamente a direção do vento e habilmente ajustava as velas, orientava-me a encontrar o melhor curso e, com sua presença firme, me ajudava a atravessar as tormentas sem grandes transtornos. Seu apoio foi a bússola que não apenas apontava a direção, mas que também se aventurava nos momentos mais turbulentos, mostrando-me que até nas tempestades mais intensas, havia/há maneiras de seguir em frente.

Aos grupos de pesquisa, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM) e o Grupo de Pesquisa Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato, coordenados respectivamente pelas professoras doutoras Kelly Almeida de Oliveira e Elisangela Santos de Amorim, expresse minha mais profunda gratidão. Agradeço não apenas pelos conhecimentos valiosos que adquiri, mas também por terem me acolhido de uma forma única, fazendo-me sentir parte de uma grande família. Esses grupos foram essenciais em minha trajetória, proporcionando um ambiente de aprendizado, colaboração e apoio mútuo. A convivência com os Grupos não só ampliou minha compreensão sobre temas cruciais, mas também fortaleceu meu compromisso com a pesquisa e a luta por equidade. A cada encontro,

senti-me inspirado e motivado, encontrando em cada um de vocês uma fonte de encorajamento e sabedoria. Gratidão.

Aos amigos/as do mestrado, especialmente ao Heriverto Nunes, que mesmo navegando em outro catamarã, esteve sempre presente em minha travessia. Juntos, enfrentamos as correntezas, compartilhamos aprendizados e apoiamos um ao outro.

As Deusas e Deuses do mar, da terra, da mata e do vento, que sempre me acompanharam, protegendo-me e guiando-me em cada trajeto da vida. Vocês foram/são as/os verdadeiras/os guias em todas as minhas travessias.

E, por fim, mas não menos significativo, expresso minha profunda gratidão ao meu marido, amigo e parceiro, Pedro Lopes. Em meio aos dias de frio, ele foi meu calor reconfortante, envolvendo-me em seu apoio inabalável. Nos dias chuvosos, ele se tornou meu sol radiante, iluminando o caminho com seu otimismo e confiança. Sua presença não apenas foi, mas é meu porto seguro em todas as tempestades, um vento constante e suave que sopra nas velas, impelindo-me a avançar, mesmo nos momentos mais desafiadores da jornada.

A grande travessia que é o mestrado, agradeço por cada onda enfrentada, por cada aprendizado, por cada companheira/o de viagem e por cada porto alcançado. Esta jornada mudou quem sou, e cada um de vocês foram/são parte essencial dessa história. Obrigado por fazerem parte da minha grande travessia.

Axé

Meu corpo é uma casa em que eu escondo algumas partes do mundo. O olho, a cintura, o pé. Sexo é um território extenso. Não venha me impedir que eu conheça minha casa por dentro do corpo [...]. Quem é você pra dizer o que pode e não pode por dentro? dessa casa, desse corpo, desse território meu, só meu. Da copa, do quarto, da janela eu reconheço um mundo pulsante. Aqui na minha casa mando eu, se eu é que moro dentro do meu corpo, aqui dentro do meu corpo, moro eu, morro eu, mando eu, se manda. (Meu corpo – Canção de Julia Branco)

## RESUMO

Esta pesquisa intitulada “Corpos (In)Dóceis: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão”, investiga como os discursos institucionais em uma escola cívico-militar (des)regulam a expressão das diversidades sexuais, de gênero e o governo dos corpos, visando a utilização desses discursos na construção de uma cartilha educadora. Estabelecemos como objetivos específicos: realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica identificando e analisando as principais descobertas e tendências sobre diversidade sexual e de gênero em escolas cívico-militares; analisar a transformação histórica e institucional dos colégios militares no Brasil, desde sua criação até a implementação das escolas cívico-militares, destacando as mudanças nos aspectos pedagógicos, administrativos e sociais; analisar como os discursos presentes ou ausentes nos documentos formais de uma escola cívico-militar contribuem para a normalização ou a abertura de diálogos sobre diversidade sexual e de gênero; compreender como as práticas pedagógicas/administrativas de docentes e equipe gestora contribuem para a perpetuação e/ou desconstrução das normas de gênero tradicionais e das concepções convencionais de sexualidade/gênero e produzir uma cartilha educadora sobre diversidade sexual e de gênero. A fundamentação teórica da pesquisa aborda três categorias principais, utilizando obras de diversas/os autoras/es: para a categoria "Colégios/Escolas militares/militarizadas", adotamos os estudos de Huntington (2006), Keegan (1995); para as categorias: “Corpo” Foucault (1979; 1987; 1988; 1995), “Diversidade Sexual” e “Diversidade de Gênero”, acessamos os estudos de Butler (2002; 2004; 2018), Lauretis (1994), Oyewumi (2018; 2021), Louro (1997; 2000), Altmann (1998; 2001; 2003). A natureza da pesquisa é do tipo qualitativa com uma abordagem metodológica com características de pesquisa colaborativa. A equipe colaboradora foi composta por seis docentes e duas/dois gestoras/es. Os resultados revelam uma lacuna significativa no estudo das questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas cívico-militares, destacando conflitos e dilemas. Nessas instituições, observa-se uma tentativa constante de controle sobre os corpos das/os estudantes, limitando suas expressões de identidade sexual e de gênero. Esse controle rígido, muitas vezes, se estende tanto à conduta das/os discentes quanto ao conteúdo pedagógico, impondo uma vigilância severa sobre o que pode ser discutido, ou não, em sala de aula. Esse ambiente de repressão tende a sufocar a pluralidade de vozes e experiências, criando um espaço educacional que se distancia dos princípios de inclusão e respeito à diversidade. Assim, torna-se urgente a necessidade de abrir espaços de diálogo que permitam abordar essas questões de maneira aberta e crítica. Promover debates sobre diversidade sexual e de gênero é essencial para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, onde as/os estudantes possam exercer suas individualidades de maneira plena e segura. Somente por meio dessa abertura ao diálogo será possível criar uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de preparar suas/seus estudantes para conviver e respeitar as diferenças em sociedade. Como resultado desta pesquisa, foi desenvolvida uma cartilha educadora voltada para a promoção da diversidade sexual e de gênero nos ambientes educacionais militares. O material busca sensibilizar e orientar a comunidade escolar sobre a importância do respeito à pluralidade de identidades e sexualidades, contribuindo para a construção de espaços mais inclusivos e acolhedores.

Palavras-chave: Escolas Cívico-Militares; Corpo; Diversidade de Gênero; Diversidade Sexual; Estudos Foucaultianos.

## ABSTRACT

This research, entitled “Docile (In)Bodies: sexual and gender diversity in a civic-military school in Maranhão”, investigates how institutional discourses in a civic-military school (de)regulate the expression of sexual and gender diversity and the government of bodies, with a view to using these discourses in the construction of an educommunication booklet. The specific objectives were to carry out a systematic review of the academic literature identifying and analyzing the main findings and trends on sexual and gender diversity in civic-military schools; to analyze the historical and institutional transformation of military schools in Brazil, from their creation to the implementation of civic-military schools, highlighting the changes in pedagogical, administrative and social aspects; analyze how the discourses present or absent in the formal documents of a civic-military school contribute to the normalization or opening up of dialogues on sexual and gender diversity; understand how the pedagogical/administrative practices of teachers and the management team contribute to the perpetuation and/or deconstruction of traditional gender norms and conventional conceptions of sexuality/gender; and produce an educommunication booklet on sexual and gender diversity. The theoretical basis of the research addresses three main categories, using works by various authors: for the category “Military/militarized colleges/schools”, we adopted the studies of Huntington (2006), Keegan (1995); for the categories: “Body” Foucault (1979; 1987; 1988; 1995), ‘Sexual Diversity’ and ‘Gender Diversity’, we accessed the studies of Butler (2002; 2004; 2018), Lauretis (1994), Oyewumi (2018; 2021), Louro (1997; 2000), Altmann (1998; 2001; 2003). The nature of the research is qualitative, with a methodological approach characterized by collaborative research. The collaborating team was made up of six teachers and two managers. The results reveal a significant gap in the study of issues related to sexual and gender diversity in civic-military schools, highlighting conflicts and dilemmas. In these institutions, there is a constant attempt to control students' bodies, limiting their expression of sexual and gender identity. This rigid control often extends to both student conduct and teaching content, imposing severe surveillance on what can and cannot be discussed in the classroom. This environment of repression tends to stifle the plurality of voices and experiences, creating an educational space that distances itself from the principles of inclusion and respect for diversity. There is therefore an urgent need to open up spaces for dialog that allow these issues to be addressed openly and critically. Promoting debates on sexual and gender diversity is essential for building a more welcoming school environment, where students can exercise their individualities fully and safely. Only through this openness to dialog will it be possible to create a truly inclusive school, capable of preparing its students to live together and respect differences in society. As a result of this research, an educommunication booklet was developed aimed at promoting sexual and gender diversity in military educational environments. The material seeks to raise awareness and guide the school community on the importance of respecting the plurality of identities and sexualities, contributing to the construction of more inclusive and welcoming spaces.

Keywords: Civic-Military Schools; Body; Gender Diversity; Sexual Diversity; Foucauldian Studies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGEUFMA – Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização da Universidade Federal do Maranhão
- ATD – Análise Textual Discursiva
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CMCB – Colégio Militar do Corpo de Bombeiros
- CMT – Colégio Militar Tiradentes
- DE – Diretoria de Ensino
- DER – Diretoria de Ensino Regular
- DF – Distrito Federal
- EB – Exército Brasileiro
- ECIM – Escolas Cívico-Militares
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GO – Goiás
- IFMA – Instituto Federal do Maranhão
- ISTS - Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LECBIO – Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia
- LGBTQIAPN+ – Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênera/o, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-binária/o e +: Inclusão de outras identidades/sexualidades dentro da comunidade.
- LP – Licença Prêmio
- MA – Maranhão
- PB – Paraíba
- PL – Projeto de Lei
- PMMA – Polícia Militar do Maranhão
- PPGCP – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Ensino
- PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
- PPGFOPRED – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Em Práticas Educativas

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

PPGPS – Programa de Pós-Graduação em Política Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

TFM – Treinamento Físico Militar

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Contribuições na cartilha.....	40
<b>Figura 2</b> – Contribuições na cartilha.....	40
<b>Figura 3</b> – Contribuições na cartilha.....	41
<b>Figura 4</b> – Fachada da escola alvo.....	42
<b>Figura 5</b> – Sala de docentes e secretaria.....	42
<b>Figura 6</b> – Biblioteca da escola.....	43
<b>Figura 7</b> – Pátio interno.....	44
<b>Figura 8</b> – Quadra.....	45
<b>Figura 9</b> – Mapa ilustrativo do Brasil indicando as localidades onde os estudos foram conduzidos.....	52
<b>Figura 10</b> – Distribuição das escolas cívico-militares no Brasil por estado.....	106
<b>Figura 11</b> – Gênero, Sexualidade e Gênero ‘e’ Sexualidade na BNCC.....	113
<b>Figura 12</b> – Cartilha boas práticas.....	115
<b>Figura 13</b> – Manual das escolas cívico-militares.....	118
<b>Figura 14</b> – Temas transversais .....	119
<b>Figura 15</b> – Capa e sumário.....	156
<b>Figura 16</b> – Apresentação da cartilha.....	157
<b>Figura 17</b> – Glossário da cartilha.....	159
<b>Figura 18</b> – Layout da cartilha.....	161
<b>Figura 19</b> – Recursos midiáticos na cartilha.....	162
<b>Figura 20</b> – Referências.....	163
<b>Figura 21</b> – Autoria da cartilha.....	164

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos selecionados nas categorias: Relações de Gênero e Relações de Poder (2009 – 2023).....	53
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos selecionados sobre escolas militares/militarizadas no Maranhão (2021 – 2022).....	61
<b>Quadro 3</b> – Gênero e sexualidade da equipe.....	123
<b>Quadro 4</b> – Corpo.....	126
<b>Quadro 5</b> – Sexualidade.....	130
<b>Quadro 6</b> – Gênero.....	133
<b>Quadro 7</b> – Internalização dos Discursos Opressivos.....	137
<b>Quadro 8</b> – Controle do corpo.....	140
<b>Quadro 9</b> – Interseccionalidade/Domínio do Corpo Negro.....	145
<b>Quadro 10</b> – Controle dos conteúdos.....	150
<b>Quadro 11</b> – Conteúdos da cartilha.....	155
<b>Quadro 12</b> – Linguagem da cartilha.....	158
<b>Quadro 13</b> – Forma e estrutura da cartilha.....	160

## SUMÁRIO

<b>1 NO ENTRELAÇAR DOS FRAGMENTOS – MEMORIAL DE VIDA</b>	18
1.1 Desvendando a Rota: Questão de Pesquisa e Definição das Metas da Jornada	22
<b>2 MARCHA METODOLÓGICA: Abrindo Caminhos para Estratégias de Avanço</b>	26
2. 1 Conhecendo o Terreno – caracterização da escola	41
2.2 Caracterização da equipe colaboradora	46
<b>3 ENTRE TRINCHEIRAS: desbravando a literatura sobre Diversidade Sexual e de Gênero em Escolas Militares/Militarizadas</b>	48
<b>4 CORPOS (IN)DÓCEIS NO FRONT: Navegando nas diversas Fronteiras</b>	64
4.1 Corpos (In)dóceis no contexto da escola Cívico-Militar	82
4.2 Transgredindo Identidades/Diferenças: A Diversidade Sexual e de Gênero	88
<b>5 CORSÁRIOS EDUCATIVOS: Velejando pelos/as Colégios/Escolas Militares/Militarizadas</b>	97
5.1 Contextos Políticos e a Emergência das Escolas Cívico-Militares	103
5.2 Desvelando Sussurros e Desatando Amarras: Gênero e Sexualidade nos Documentos Educacionais	109
<b>6 NO CAMPO DE BATALHA: Uma Incursão Analítica nas Narrativas</b>	122
<b>7 O PRODUTO – BIZU : Desbravando as diversidades sexuais e de gênero</b>	155
<b>8 PARA UM FUTURO NÃO MUITO DISTANTE</b>	165
<b>REFERÊNCIAS</b>	169
<b>APÊNDICES</b>	179
Apêndice 1 - Termo de compromisso do pesquisador com a escola	180
Apêndice 2 - Autorização da SEMED para pesquisa de campo	181
Apêndice 3 - Parecer do CEP/UFMA	182
Apêndice 4 – Roteiro de Entrevista para as/os colaboradoras/es	186
Apêndice 5 – TCLE	189
Apêndice 6 – O produto Educacional	191

## 1 NO ENTRELAÇAR DOS FRAGMENTOS – MEMORIAL DE VIDA

Permita Que Eu Fale. Não As Minhas Cicatrizes. Elas São Coadjuvantes. Não, Melhor, Figurantes! Que Nem Devia Tá Aqui. Por fim, permita que eu fale. Não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem. É o pior dos crimes. É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir. (Emicida, 2019. Canção: AmaRelo)

Minha jornada começa em uma família de valores cristãos protestantes, onde, apesar do amor e dos princípios, a aceitação a diversidade sexual e de gênero nem sempre era fácil de alcançar. Em um mundo onde as cores se misturam e se encontram, onde o colorido por vezes precisa ser silenciado, eu enquanto corpo preto repleto de força, determinação e ancestralidade, inicio a minha autoconstrução e descoberta. Após vários mergulhos (auto)reflexivos na busca de me compreender e encontrar coragem dentro de mim e me aceitar plenamente, decidi compartilhar minha verdade com minha amada família. Encontrei coragem dentro de mim, aos 18 anos, para me assumir gay, enfrentando o desconhecido com a convicção de que o amor é universal e não conhece barreiras. O amor, que por vezes era difícil de se materializar, surgiu e passou a permear minha família encontrando maneiras de transcender barreiras e preconceitos.

No ano de 2006, ingressei na Escola Agrotécnica Federal do Maranhão – campus Maracanã, atualmente Instituto Federal do Maranhão – campus Maracanã - IFMA, onde cursei meu Ensino Médio e concomitantemente o curso Técnico em Agropecuária. Recordo-me com muita clareza o quanto eu odiava as aulas de biologia e o quanto a professora desta disciplina me causava estranheza, repulsa e medo toda vez que ela fitava o seu olhar de reprovação sob o meu corpo preto e gay.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2009 e no ano seguinte passei a estudar em um cursinho preparatório para o vestibular, onde havia um professor que lecionava a disciplina de biologia e que me fez olhar sob outra perspectiva tal matéria. Em 2011, ingressei na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas. Nesta época em um semestre entrava uma turma para o bacharelado e no outro para a licenciatura.

Assim iniciei a minha vida acadêmica em nível superior, no entanto, com o percorrer das aulas, no curso, percebi que me sentia deslocado nas aulas laboratoriais e que meu coração não palpitava aceleradamente quando eu estava trancado em um laboratório. Até que um dia vi estampado em uma porta um informe sobre os encontros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID coordenado, naquela época, pela Professora Doutora Mariana do

Valle. Fui em um dos encontros como ouvinte e sai de lá com a certeza que tinha encontrado o meu lugar, eu queria ser professor.

Com as obrigações da vida adulta, tive a necessidade de começar a trabalhar, pois meus pais naquele momento, não tinham condições de manter a casa, meus irmãos e minha vida acadêmica. Foi quando iniciei a minha trajetória lecionando enquanto professor de ciências, embora cursando bacharelado. Mesmo com meu entusiasmo e vontade de agregar valores e conhecimento no processo do ensino aprendizagem com as turmas em que lecionava, percebi que me faltava aporte teórico nos procedimentos pedagógicos, já que na matriz curricular do meu curso não haviam disciplinas pedagógicas. Tentei dialogar na coordenação do curso, mas só poderia trocar a modalidade para licenciatura caso eu refizesse o Enem - Exame Nacional do Ensino Médio e ingressasse novamente. Como este processo de preparação é penoso e muito estressante resolvi não refazer este teste.

Logo em seguida, o Instituto Federal do Maranhão campus Monte Castelo – IFMA lançou um edital de transferência externa onde disponibilizava uma vaga para o curso de licenciatura em biologia no período noturno. Vi este edital como um “colete salva-vidas”, me apeguei com toda força e me lancei mar a dentro. Logrei êxito neste seletivo e ingressei no IFMA, em 2014. Lá conheci a Professora Doutora Isabela Mendonça, que foi quem durante o curso me ensinou a engatinhar, dar as primeiras braçadas e a mergulhar mares mais profundos nos estudos na área da educação juntamente com o grupo de pesquisa Laboratório em Ensino de Ciências e Biologia – LECBIO, coordenado por ela.

Porém, como em toda boa história, os rumos da minha trajetória começaram a se transformar. Em 2017 foi lançado o edital do concurso para a seleção de Soldados Combatentes da Polícia Militar do Maranhão – PMMA. A priori, confesso que a abertura do edital não me entusiasmou, tendo em vista, que até então eu tinha uma visão muito preconceituosa a respeito desta Instituição. Com muita insistência de uma amiga, também bióloga, e por conta de uma aposta, acabei me inscrevendo no concurso e para minha surpresa, mesmo não me preparando para a prova, acabei passando dentro do número de vagas. Conversei com meu pai, falei que havia passado e que não queria dar continuidade no processo do certame, pois eu estava com medo. Ele com o seu jeito simples e brincalhão me potencializou/encorajou.

Iniciei o curso de formação de soldados da PMMA, com duração de 6 meses, com muita determinação e coragem, passei a pronto<sup>2</sup> e incorporei nas fileiras da briosa Polícia Militar do Maranhão no ano de 2018. Fui lotado em um batalhão de policiamento comunitário

---

<sup>2</sup> O termo militar empregado para descrever o momento em que uma/um aspirante a soldado conclui com êxito o curso de formação e ascende à graduação de soldado.

onde no primeiro ano tirei serviço como motorista de viatura de área. Em seguida, fui transferido para uma seção administrativa no batalhão.

Com um ano de serviço prestado à corporação, decidi juntamente com o meu marido, selar nosso amor com as formalidades do casamento. Como qualquer outro policial, solicitei a licença núpcias para celebrar o início de uma nova jornada ao lado do meu esposo. Recebi meus merecidos oito dias de descanso e nos preparamos para desfrutar de momentos inesquecíveis juntos em uma viagem.

No entanto, em meio à alegria e ao amor, fui confrontado com uma triste realidade. “Prints” de uma foto nossa, no fórum onde casamos, foram divulgados em vários grupos da polícia militar, acompanhados de comentários carregados de maldade e desrespeito.

A “maldade e o desrespeito” se estenderam para além das palavras escritas nos grupos do serviço e comecei a receber, também, ameaças aleatórias de colegas de farda em minhas redes sociais. Com medo e com o coração ferido, decidi excluir uma das minhas redes sociais temporariamente. Foi uma medida de autopreservação, mas não permiti que o ódio e o medo me definissem.

Ergui a cabeça, consciente do meu valor enquanto ser humano, e parti para desfrutar das minhas tão merecidas núpcias. Com coragem e dignidade, eu e meu marido nos entregamos à felicidade que havíamos construído juntos. O tempo passou rápido demais, e logo retornei a minha função na corporação. Voltei com uma força renovada, prontamente determinado a exercer minha função com ainda mais dedicação e empenho. Sabia que minha orientação sexual não diminuía minha capacidade como militar.

No início do ano de 2018, a vida novamente me presenteou com uma experiência transformadora. Em meio ao meu leito familiar, um corpo trans emergiu, cheia de coragem e autenticidade, trazendo consigo uma nova forma de ser e expressar-se. Como uma pessoa gay, já assumido, meus familiares, movidos por uma mistura de curiosidade, preocupação e desinformação, se aproximaram de mim, buscando entendimento e uma maneira de explicar o que estava acontecendo. “O povo pensa que a gente é” uma espécie de Wikipédia Preto/LGBTQAPN+, que sabemos de tudo sobre tais assuntos.

Porém, naquele instante de reflexão, percebi que carregava em mim vestígios de preconceitos enraizados, e também, muita falta de informação. Fui tomado por um turbilhão de emoções, uma mistura de medo, incerteza e até mesmo ignorância. No entanto, sabia que era hora de transformar esses sentimentos em compreensão e apoio.

Decidi buscar conhecimento e informação, para que pudesse compreender e apoiar verdadeiramente a jornada de minha prima. Foi então que me aproximei dela, em busca de um

diálogo honesto e aberto. Conversamos, compartilhamos medos, inseguranças e sonhos. Nossas palavras se entrelaçaram em um laço fraterno, capaz de atravessar qualquer obstáculo. Com amor e paciência, conversamos com nossos familiares, compartilhando destas informações e esclarecendo dúvidas. Juntas/os, iniciamos uma jornada de desconstrução de preconceitos e “abertura de mentes”.

No entanto, o mundo externo ainda era/é<sup>3</sup> desafiador. Minha prima enfrentou situações de preconceito e desrespeito em sua escola onde estava concluindo o Ensino Médio, uma escola cívico-militar. Ali, onde deveria haver o acolhimento e a empatia, encontrou hostilidade e incompreensão. O peso desses momentos difíceis começou a afetar sua confiança e bem-estar.

Diante de inúmeras situações constrangedoras/desrespeitosas/criminosas, a escola tomou a decisão de “convidá-la” a se retirar da instituição. Embora a notícia fosse dolorosa, sabíamos que era uma oportunidade para buscar um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Juntas/os, apoiamos minha prima em sua transição para uma nova escola, onde ela pudesse concluir seus estudos em um espaço que valorizasse sua identidade e respeitasse sua jornada. No entanto, toda esta situação passada por ela nesta escola cívico-militar me “atravessou” de uma forma perturbadora, fiquei por dias refletindo qual seria o meu papel e até mesmo minha parcela de culpa diante disso tudo. Por vezes me sentia omissos mesmo que diretamente não estando envolvido em tais situações cotidianas em meu serviço.

Neste ínterim, confesso que acabei me afastando das salas de aulas e foi como se o destino tivesse traçado uma breve separação entre eu e minha paixão pelo ensino. Foi uma temporada em que senti falta daquele mágico elo com os corações e mentes das/os estudantes, como se uma parte de mim estivesse incompleta.

No entanto, como dizem “quem nasce para lecionar, a sala de aula sempre nos chama de volta”. Mesmo durante esse tempo de ausência o meu propósito como professor permaneceu ardente, aguardando o momento certo para reacender. E então, como se o universo tivesse conspirado em meu favor, a oportunidade de voltar às salas de aula se apresentou diante de mim, com sua doce melodia de possibilidades. As portas se abriram, e lá estava eu, mais uma vez, pronto para abraçar o ofício que tanto amo. Em 2019, fui convidado para cobrir a Licença Prêmio (LP) de um outro policial que atuava como professor de biologia em uma escola cívico-

---

<sup>3</sup> No decorrer deste texto, optamos por utilizar diferentes tempos verbais (passado, presente e futuro), bem como por empregar termos separados por barras (/) como uma estratégia de desobediência epistêmica. Além disso, utilizamos primeiramente os termos no feminino, realizando a flexão de gênero somente após o uso da barra, como forma de evidenciar a centralidade do feminino em nossa escrita. Essas escolhas buscam questionar e subverter as normas rígidas do academicismo que permeiam o ambiente acadêmico, o qual muitas vezes assume uma postura colonizadora. Ao adotar essa postura, desafiamos a hegemonia de uma linguagem acadêmica que limita a diversidade de formas de expressão e conhecimento.

militar, onde pude perceber com esta experiência inúmeras particularidades estruturais, administrativas e sobretudo pedagógicas neste modelo de gestão escolar.

Confesso que esta retomada de minha trajetória abriu as portas para uma nova dimensão em nossa pesquisa, uma busca apaixonada pela compreensão das relações de gênero no contexto das escolas cívico-militares. Como um corpo preto e gay, nascido e criado em um lar cristão protestante e inserido no meio militar, minha jornada se torna ainda mais significativa, impulsionando-me a pesquisar e promover a inclusão, a diversidade sexual e de gênero e a diferença em um ambiente que muitas vezes é visto como tradicional e conservador.

### **1.1 Desvendando a Rota: Questão de Pesquisa e Definição das Metas da Jornada**

Minha trajetória enquanto corpo que foi abjetado infunde nossa pesquisa com uma paixão incandescente, um senso de propósito que transcende o acadêmico desempenhando um papel essencial na formação da questão subsequente: Que discursos institucionais em uma escola cívico-militar (des)regulam a expressão das diversidades sexuais, de gênero e o governo dos corpos, e como esses discursos podem ser utilizados na produção de uma cartilha educadora?

Em alinhamento com a questão da pesquisa em foco, procuramos detalhar nosso caminho investigativo por meio das seguintes questões problematizadoras:

Quais são as principais descobertas e tendências na literatura acadêmica sobre diversidade sexual e de gênero que ocorrem/prevalecem em escolas cívico-militares?

Como a transformação histórica e institucional dos colégios militares no Brasil, desde sua criação até a implementação das escolas cívico-militares, impactou as práticas pedagógicas, administrativas e sociais dessas instituições, e no sistema educacional brasileiro?

Em que medida os discursos presentes (ou ausentes) nos documentos formais das escolas cívico-militares podem reforçar ou desafiar as normas de gênero/sexualidade tradicionais?

De que forma as práticas pedagógicas e administrativas das/os docentes e da equipe gestora contribuem para a perpetuação ou desconstrução das normas tradicionais de gênero e das concepções convencionais de sexualidade e gênero na escola cívico-militar?

Como uma cartilha educadora pode ser elaborada de maneira eficaz para sensibilizar a equipe gestora; pedagógica e profissionais de escolas cívico-militares sobre diversidade sexual e de gênero, com o objetivo de promover um ambiente mais inclusivo e equitativo?

Com base nessas questões problematizadoras, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Investigar como os discursos institucionais em uma escola cívico-militar (des)regulam a expressão das diversidades sexuais, de gênero e o governo dos corpos, visando a utilização desses discursos na construção de uma cartilha educadora.

Complementando o objetivo geral, traçamos os objetivos específicos da pesquisa:

- Realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica identificando e analisando as principais descobertas e tendências sobre diversidade sexual e de gênero em escolas cívico-militares.
- Analisar a transformação histórica e institucional dos colégios militares no Brasil, desde sua criação até a implementação das escolas cívico-militares, destacando as mudanças nos aspectos pedagógicos, administrativos e sociais.
- Analisar como os discursos presentes ou ausentes nos documentos formais (regulamentos internos, PPPs) de uma escola cívico-militar contribuem para a normalização ou a abertura de diálogos sobre diversidade sexual e de gênero.
- Compreender como as práticas pedagógicas/administrativas de docentes e equipe gestora contribuem para a perpetuação e/ou desconstrução das normas de gênero tradicionais e das concepções convencionais de sexualidade/gênero.
- Produzir uma cartilha educadora sobre diversidade sexual e de gênero.

Para auxiliar nas análises, foram pré-estabelecidas as categorias centrais da pesquisa, cada uma delas embasada em contribuições teóricas significativas, a saber:

A categoria “**colégios/escolas militares/militarizadas**” é abordada através das obras de Huntington (2006), Keegan (1995), pois fornece uma base para compreender a dinâmica dessas instituições ao longo do tempo.

A categoria “**Corpo**” é analisada por meio das obras de Foucault (1979; 1987;1988; 1995) e Butler (2002; 2004; 2018) cujas obras fornecem uma perspectiva crítica sobre como o corpo é controlado e performado nas sociedades.

As categorias “**Diversidade Sexual**” e “**Diversidade de Gênero**” são investigadas com base nas teorias de Louro (1997; 2000, Altmann (1998; 2001;2003), Cardona et al. (2015), Lauretis (1994), Oyewumi (2018; 2021), cujos trabalhos seminais sobre performatividade de

gênero e identidade corporal enriquecem nossa compreensão das complexidades das relações de gênero/corpo e suas manifestações na sociedade. Essas categorias e suas/seus respectivas/os autoras/es são fundamentais para o embasamento teórico desta pesquisa, permitindo uma análise abrangente e contextualizada destas questões.

Para garantir a leitura fluida e coerente da dissertação, a estruturamos e organizamos da seguinte maneira: Iniciamos com a seção introdutória: **“1 No Entrelaçar dos Fragmentos – Memorial de Vida”**, onde apresentamos a trajetória de vida/acadêmica do pesquisador, contextualizando os motivos que direcionam nosso interesse pela temática em questão. Na subseção “1.1 Desvendando a Rota: Questão de Pesquisa e Definição das Metas da Jornada” – expomos, a questão de pesquisa e os objetivos correspondentes.

Na segunda seção **“2 Marcha Metodológica: Abrindo Caminhos para Estratégias de Avanço”** – traçamos o caminho metodológico adotado na pesquisa. Na subseção 2.1 – “Conhecendo o Terreno – caracterização da escola” apresentamos o *lócus* onde a pesquisa foi desenvolvida. Na subseção 2.2 – “Caracterização da Equipe Colaboradora”, apresenta a composição da equipe de colaboradoras/es, detalhando quem foram as/os participantes envolvidas/os no estudo.

Devido à extensão do conteúdo e ao número de páginas do estudo, dividimos em duas seções para atender ao primeiro objetivo específico: a Seção 3 e a Seção 4. A seção **“3 Entre Trincheiras: Desbravando a Literatura sobre Diversidade Sexual e de Gênero em Escolas Militares/Militarizadas”** consiste em uma revisão da literatura, o Estado do Conhecimento, em que analisamos as publicações disponíveis nos Portais de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Na Seção **“4 Corpos (In)Dóceis no Front: Navegando nas diversas Fronteiras”**, abordamos a categoria Corpo de maneira abrangente, realizando uma análise histórica que contextualiza as formas diversas como os corpos foram percebidos e tratados ao longo do tempo. Em “4.1 Corpos (In)dóceis no contexto da escola Cívico-Militar”, justificamos o uso da palavra (In)dóceis e apresentamos como o corpo é visto no ambiente cívico-militar. Em “4.2 Transgredindo Identidades/Diferenças: A Diversidade Sexual e de Gênero”, analisamos as categorias de diversidade sexual e diversidade de gênero de maneira holística. Esta seção visa analisar as complexidades e nuances que envolvem essas identidades, enfatizando a importância de consideração e respeito à pluralidade de experiências que compõem o espectro da diversidade.

Em **“5 Corsários Educativos: Velejando pelos/as Colégios/Escolas Militares/militarizadas”**, sexta seção, é abordada a história de criação dos colégios militares e seus desdobramentos. Em sua subseção: **“5.1 Contextos Políticos e a Emergência das Escolas Cívico-Militares”** analisamos o surgimento das escolas cívico-militares em nosso país. Em **“5.2 Desvelando Sussurros e Desatando Amarras: Gênero e Sexualidade nos Documentos Educacionais”**, discutimos como o tema da diversidade sexual e de gênero é abordado (ou não) nos documentos educacionais.

Na sétima seção: **“6 No campo de Batalha: Uma Incursão Analítica nas narrativas”** foram analisadas as narrativas da equipe colaboradora, como as práticas pedagógicas/administrativas de docentes e equipe gestora contribuem para a perpetuação e/ou desconstrução das normas de gênero tradicionais e das concepções convencionais de sexualidade/gênero.

Na seção **“7 O Produto – BIZU: Desbravando as diversidades sexuais e de gênero”** apresentamos o produto da pesquisa (A cartilha Educomunicadora sobre diversidade sexual e de gênero para escolas cívico-militares e militares).

E por fim, a última seção **“8 Para um Futuro Não Muito Distante”**, relatamos as considerações finais da dissertação, apresentando sugestões para pesquisas futuras.

A pesquisa sobre gênero e sexualidades nas escolas militares/militarizadas é de grande relevância, pois aborda um tema historicamente sensível em um contexto marcado por normas e valores tradicionais. Ao evidenciar as vivências e os desafios enfrentados por docentes e equipes gestoras no trabalho com questões de gênero e sexualidade, esta pesquisa amplia a compreensão sobre a diversidade humana no contexto específico das escolas militares/militarizadas. Além disso, a pesquisa oferece subsídios importantes para os estudos de gênero e sexualidade, ao produzir uma cartilha educomunicadora que promove o respeito, a inclusão e a desconstrução de preconceitos em instituições de ensino militar, fortalecendo o debate acadêmico e social sobre essas questões.

## 2 MARCHA METODOLÓGICA: Abrindo Caminhos para Estratégias de Avanço

Exu abre a porta. Os trabalhos já vão começar. O galo cantou, é hora. É hora de tambor. Também cantar [...] Exu é a estrada, é o galo que canta e trabalha na madrugada. É a palavra reta, é o compromisso. Exu é a magia, a beleza, o encanto. É o corpo em movimento. Orixá primordial, mensageiro, a guarnição. Exu é ação. Laroye exu, exu é mojuba. Laroye. Firma o ponto nesse trabalho, firma o ponto nesse terreiro. Saravá a banda de Exu. Saravá. Laroyê seu Meia Noite, laroyê seu Tiriri. Laroyê Exu Marabô, Laroyê Exu Mangueira. Peço a licença, a permissão e a passagem. (Tainá Santos, 2021. Canção: Exu é Quem Abre os Caminhos)

Esta pesquisa aborda de forma qualitativa o estudo das diversidades sexuais e de gêneros em uma escola cívico-militar. A escolha por uma abordagem qualitativa permitiu uma análise das complexidades inerentes a essa temática sensível, oferecendo percepções sobre as dinâmicas de gênero dentro do contexto de tal escola (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013).

A pesquisa qualitativa, segundo Merriam (1998), é uma abordagem que se concentra na aquisição de dados descritivos com uma orientação voltada para a investigação crítica e interpretativa. Ela se dedica ao estudo das complexas relações humanas em uma ampla gama de ambientes, pesquisando a intrincada natureza de fenômenos específicos. Por meio dessa abordagem, as/os pesquisadoras/es buscam não apenas entender as dinâmicas sociais, mas também decodificar os significados e os detalhes subjacentes que permeiam as interações humanas e os contextos em que ocorrem os fenômenos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa “[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem as suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) [...]” (Brandão, 2001, p.13), contribuindo para uma compreensão mais sensível das questões humanas e sociais. Através das vozes e experiências das/os participantes, pretendemos contribuir para uma compreensão mais abrangente das interações entre as dinâmicas das relações de gênero e o ambiente educacional militar/militarizado, enriquecendo assim o diálogo acadêmico e prático nesse campo.

Adotamos um enfoque pós-crítico baseado nas perspectivas das obras foucaultianas “História da sexualidade I: vontade de saber”; “Microfísica do poder”; “O sujeito e o poder”; “Vigiar e punir: nascimento da prisão” e obras da Judith Butler “Undoing gender”; “Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del ‘sexo’”; “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” que vão além das análises tradicionais, buscando desvelar as complexidades e as relações de poder subjacentes aos fenômenos investigados. Por meio de tais obras, subentendemos, que o enfoque pós-crítico reconhece a influência das

estruturas sociais, políticas e culturais nas questões educacionais e procura desconstruir as narrativas dominantes, questionando as hierarquias estabelecidas.

Segundo as autoras Meyer; Paraíso (2014), o enfoque pós-crítico é uma abordagem que se destaca no campo acadêmico por sua postura reflexiva e crítica em relação às teorias tradicionais. Ao contrário das perspectivas que buscam uma verdade absoluta ou uma única interpretação dos fenômenos, o pós-crítico reconhece a multiplicidade de visões e discursos presentes na sociedade.

Essa abordagem enfatiza a importância de questionar as estruturas de poder, as normas sociais e os discursos dominantes que influenciam nossas percepções e compreensões do mundo. Além disso, valoriza a inclusão de vozes marginalizadas e a consideração das diferenças culturais, sociais e políticas. Em vez de buscar respostas definitivas, o pós-crítico promove um diálogo contínuo e uma investigação constante, reconhecendo a complexidade e a fluidez das realidades sociais e culturais (Meyer; Paraíso, 2014).

Por meio desse enfoque, investigamos as múltiplas perspectivas e vozes que estruturam a escola cívico-militar e a proposta curricular, considerando a diversidade de experiências e interpretações. Isso nos permite compreender as dinâmicas complexas envolvidas na gestão educacional e na formação das/os estudantes, abrindo espaço para um diálogo crítico e construtivo que transcende as limitações de abordagens unilaterais. O enfoque pós-crítico é o alicerce teórico que orienta nossa análise e interpretação dos dados, enriquecendo assim a qualidade e a profundidade da pesquisa.

Foi adotado o método de procedimento com características de pesquisa colaborativa, promovendo a participação ativa de diversas pessoas envolvidas no campo da escola cívico-militar. Buscamos estabelecer parceria com a instituição educacional cívico-militar, as/os docentes, gestoras/es escolares e equipe pedagógica. A pesquisa colaborativa é uma ferramenta valiosa que permite a construção de diferentes perspectivas e conhecimentos, enriquecendo assim a qualidade da investigação e promovendo um ambiente de compartilhamento de ideias e soluções (Bortoni-Ricardo, 2011).

Colaboração é a atuação dos colaboradores em níveis diferentes, em atividades diversas, é diálogo democrático entre os pares, é decisão coletiva, é a efetivação da amorosidade entre os pares, é possibilitar que todos tenham a sua voz ouvida e seu ponto de vista reetido para o melhor da investigação. A colaboração é um processo de democratização do espaço escolar, das instituições sociais e educacionais (Pereira, 2019, p. 92).

A pesquisa colaborativa no contexto escolar, se dá de forma co-participativa na interação entre a/o pesquisadora/or e docentes participantes da pesquisa, desta forma a investigação não se dá “para”, mas, sim “com” o corpo docente (Bortoni-Ricardo, 2011).

No contexto educacional, a pesquisa colaborativa desempenha um papel fundamental na promoção do aprendizado e no avanço do conhecimento. Ibiapina (2008) enfatiza que a pesquisa colaborativa é essencial, pois aproxima a/o pesquisadora/or das preocupações das/os docentes, estimulando a reflexão crítica e promovendo a revisão de conceitos e práticas. Além disso, ao envolvê-las/los na investigação de um objeto de estudo, contribui para o avanço da formação docente, unindo pesquisa e formação de maneira eficaz.

Segundo Ibiapina (2008), as pesquisas colaborativas são organizadas em quatro etapas distintas: sensibilização das/os colaboradoras/es, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos construídos ao longo do tempo, e sessões de estudos e reflexão das práticas docentes. No entanto, devido às condições logísticas da nossa equipe colaboradora, foi necessário adaptar essas etapas para melhor atender as nossas reais necessidades.

Na primeira etapa, nós pesquisadoras/es tivemos a oportunidade de esclarecer os objetivos da pesquisa, detalhar as fases previstas e definir as atribuições de cada colaboradora/or, promovendo uma sensibilização inicial. Essa abordagem foi fundamental para alinhar expectativas e garantir o engajamento da equipe.

A segunda etapa, de negociação dos espaços e tempos, apresentou maiores desafios, principalmente devido à sobrecarga de trabalho das/os colaboradoras/es. A maioria das/os participantes não dispunha de tempo extra dentro de sua carga horária escolar, o que nos levou a ajustar as rotas planejadas de programação e reduzir o número de encontros.

Já na terceira etapa, que consiste no diagnóstico das necessidades formativas e no levantamento de conhecimentos construídos durante a vida, optamos por integrá-la à primeira fase das entrevistas. Durante essas entrevistas, identificamos lacunas na formação docente em relação ao tema central da pesquisa, o que nos permitiu direcionar melhor as etapas subsequentes

Por fim, a quarta etapa, que prevê a realização de sessões de estudos e reflexão das práticas docentes, precisou ser alterada. Devido a questões logísticas e à indisponibilidade de agenda da equipe, não conseguimos realizar uma oficina pedagógica como planejado inicialmente. No entanto, para contornar esses obstáculos, organizamos um encontro de formação mútua em que utilizamos a versão piloto da cartilha desenvolvida para promover as reflexões e discussões necessárias. Nesse encontro, promovemos um espaço de diálogo e

esclarecimento de dúvidas, além de uma troca de conceitos e experiências, garantindo que o objetivo de reflexão sobre as práticas docentes fosse alcançado nesta etapa.

A pesquisa colaborativa utiliza diversas técnicas e dispositivos de recolha de informações, por exemplo questionário aberto, entrevistas em grupo, reflexões e discussão a partir do uso de imagens, de filmes, documentários, situação problema etc. (Pereira, 2019, p. 94)

Acreditamos que essa abordagem com características de pesquisa colaborativa foi fundamental para a compreensão abrangente do tema em questão e para o desenvolvimento de recomendações significativas para a melhoria do sistema educacional em nossa região.

### **Primeira Etapa - Estado do Conhecimento (EC)**

A princípio realizamos um levantamento de fontes bibliográficas, o Estado do Conhecimento, realizado no Portal de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), “na procura de textos teóricos, de artigos (...), e outros documentos que possam interessar à pesquisa” (Matar, 2014, p. 171) no intuito de perquirir uma investigação acerca da atual situação das escolas cívico-militares e realizar uma sondagem sobre a proposta curricular nacional e local.

Nesta oportunidade elaboramos uma relação das principais publicações sobre o objeto da presente pesquisa, no intuito de aprofundar as leituras em diversas categorias teóricas, abrangendo autoras/es que discorrem sobre: História dos Colégios militares – (Huntington, 2006), (Keegan, 1995); Corpo (Butler, 2002; 2004; 2018); (Foucault, 1979; 1987; 1995). Diversidade sexual e Diversidade de Gênero – (Louro (1997; 2000), (Altmann, 1998; 2001; 2003); (Cardona et al, 2015), (Lauretis, 1994), (Oyewumi, 2018; 2021); estas são as autoras/es primárias/os que trabalhamos em cada categoria.

### **Segunda Etapa - Histórico das Instituições Militares**

Com o intuito de atender ao objetivo de analisar a transformação histórica e institucional dos colégios militares no Brasil, desde sua criação até a implementação das escolas cívico-militares, destacando as mudanças nos aspectos pedagógicos, administrativos e sociais, realizamos um levantamento detalhado sobre a evolução dessas instituições em nosso país.

Nesta etapa, investigamos o surgimento dos colégios militares e seus desdobramentos ao longo do tempo, até o estabelecimento das escolas cívico-militares. Esse levantamento histórico abrangeu:

1. **Origem e Fundamentos:** Análise das motivações e contextos que levaram à criação dos primeiros colégios militares no Brasil, bem como seus objetivos iniciais e as influências sociais e políticas que moldaram essas instituições.
2. **Desenvolvimento e Expansão:** Análise das fases de crescimento e expansão dos colégios militares, incluindo a diversificação das ofertas educativas e a adaptação às necessidades e expectativas da sociedade brasileira ao longo das décadas.
3. **Mudanças Pedagógicas:** Investigação das transformações nos métodos e práticas pedagógicas adotadas pelos colégios militares, destacando a evolução curricular e as abordagens educacionais implementadas para atender aos objetivos de formação de seus estudantes.
4. **Transição para Escolas Cívico-Militares:** Análise da transição dos colégios militares tradicionais para o modelo das escolas cívico-militares, examinando as motivações por trás dessa mudança, os desafios enfrentados e as implicações pedagógicas e administrativas dessa nova abordagem.

### **Terceira Etapa – Análise Documental (Entrada no campo)**

Tem-se um total de vinte e três escolas cívico-militares, sob o governo da Polícia Militar, distribuídas no estado do Maranhão (CMT UNID. I - São Luís – MA; CMT UNID. II - Imperatriz – MA; CMT UNID. III - Bacabal – MA; CMT UNID. IV - Caxias – MA; CMT UNID. V - Timon – MA; CMT UNID. VI - São José de Ribamar; CMT UNID. VII – Peritoró; CMT UNID. VIII - São Mateus; CMT UNID. IX - Aldeias Altas; CMT UNID. X - Milagres; CMT UNID. XI – Tuntum; CMT UNID. XII – Raposa; CMT UNID. XIII – Coroatá; CMT UNID. XIV – São Raimundo das Mangabeiras; CMT UNID. XV – Axixá; CMT UNID. XVI – Santa Quitéria; CMT UNID. XVII – Balsas; CMT UNID. XVIII – Alto Alegre do Pindaré; CMT UNID. XIX – Presidente Dutra; CMT UNID. XX – Anapurus; CMT UNID. XXI Arame; CMT UNID. XXII – Santo Amaro; CMT UNID. XXIII – Itapecuru (PM, 2024).

E doze escolas cívico-militares, sob o governo do Corpo de Bombeiros (CMCB UNID. I – São Luís – MA; CMCB UNID. II e III – São José de Ribamar; CMCB UNID. IV – Bacabeira; CMCB UNID. V – Timon; CMCB UNID. VI – Santa Rita; CMCB UNID. VII e VIII – Rosário; CMCB UNID. IX – Caxias; CMCB UNID. X – Arari; CMCB UNID. XI – Barra do Corda e CMCB UNID. XII – Paço do lumiar) e uma escola cívico-militar, sob o governo do exército (escola cívico-militar Duque de Caxias), totalizando 36 escolas cívico-militares no estado do Maranhão (Sena, 2021).

Por ser policial militar, acreditávamos que teríamos mais oportunidades para conduzir nossa pesquisa em uma das escolas cívico-militar sob o governo da polícia militar. Inicialmente, procuramos o diretor de uma dessas 23 escolas, um coronel, esperançosos de colaboração. Infelizmente, recebemos uma resposta desfavorável, em que afirmava que nossa pesquisa não estava alinhada com a “filosofia” da instituição.

Persistindo em nossa busca, contatamos outro diretor de uma outra escola cívico-militar, igualmente sem sucesso na obtenção de colaboração. Foi então que decidimos enviar um ofício, via e-mail, à Diretoria de Ensino da Polícia Militar (DE), responsável pela gestão de todas as escolas militares no Maranhão, solicitando permissão para conduzir nossa pesquisa em qualquer uma delas. No entanto, recebemos uma resposta oficial informando a impossibilidade de realização da investigação em todas as escolas do estado.

Diante da dificuldade em encontrar uma escola sob a administração da Polícia Militar, nossa primeira escolha, optamos por buscar contato com as escolas sob a tutela do Corpo de Bombeiros. Após tentativas infrutíferas, contatamos uma escola cuja diretora geral é uma Major. Ela nos aconselhou a enviar um ofício à Diretoria de Ensino Regular (DER) do Corpo de Bombeiros, e assegurou que, se a autorização fosse concedida, não haveria objeções em relação a nossa pesquisa.

Seguimos seu conselho e enviamos o ofício por e-mail para a DER. No entanto, após mais de 15 dias sem resposta, decidimos procurar esclarecimentos. Entramos em contato com um bombeiro que trabalha na DER, via *WhatsApp*, a qual nos informou que nosso pedido havia sido indeferido pelo coronel diretor da seção. Até o momento presente, ainda não recebemos oficialmente uma resposta por meio de ofício em relação ao nosso pedido. A única comunicação que obtivemos foi por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Diante das sucessivas respostas negativas, decidimos entrar em contato com uma escola sob a administração do Exército. Inicialmente, nos dirigimos à gestora civil, responsável pela gestão pedagógica da instituição, onde apresentamos detalhadamente nossa pesquisa, explicando seus objetivos e métodos de investigação. Ela nos instruiu a solicitar à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de ofício, a autorização para conduzir o estudo.

Seguimos suas orientações, enviamos o pedido à Secretaria Municipal de Educação. A gestora nos assegurou que, caso a SEMED concedesse a autorização, ela conversaria com o Coronel do Exército (gestor militar), garantindo que a pesquisa seria realizada na escola sem nenhum impedimento. Após a autorização ser concedida pela SEMED, retornamos à escola com os documentos necessários. A gestora solicitou todos os detalhes da pesquisa e do programa de pós-graduação onde estamos vinculadas/os e, em seguida, efetivou a parceria.

A gestora prontamente nos forneceu todas as autorizações exigidas para formalizar a parceria. Combinamos esses documentos com as autorizações obtidas da SEMED e encaminhamos ao Comitê de Ética da UFMA, buscando a aprovação para a realização/desenvolvimento da pesquisa na referida escola. Submeter a pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), se tornou fundamental, em nosso estudo, em virtude de trabalharmos com um tema considerado “sensível/tabu” para as Escolas Cívico Militares/ Militarizadas e das dificuldades encontradas para ter acesso a elas.

Assim, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 15 de dezembro de 2023 com o número de controle **CAAE: 76600423.0.0000.5087**. Após um período de seis meses de análise criteriosa, recebemos a aprovação e a liberação do comitê no dia 20 de junho de 2024. Com a aprovação em mãos, demos início à etapa de campo.

Iniciamos a análise documental com base no objetivo de analisar os discursos presentes ou ausentes nos documentos formais e não formais de uma escola cívico-militar, investigando como esses discursos (ou suas ausências) contribuem para a normalização ou a abertura de diálogos sobre diversidade sexual e de gênero. Realizamos uma análise abrangente dos materiais disponíveis. Essa análise incluiu:

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Analisamos como esses documentos normativos nacionais são incorporados e interpretados na escola, especialmente no que diz respeito à promoção da diversidade sexual e de gênero;
- Regulamentos Internos: Investigação das regras e diretrizes estabelecidas que orientam o comportamento e as práticas dentro da escola. Analisamos como esses regulamentos abordam (ou deixam de abordar) questões de diversidade sexual e de gênero;

#### **Quarta etapa – Acompanhamento/Entrevistas**

Iniciamos, no dia 24 de junho de 2024 (uma segunda-feira), o acompanhamento na escola-alvo para verificar se a dinâmica organizacional, pedagógica e metodológica empregada está formando as/os estudantes a atuarem de forma crítica em seus contextos e a lidarem com as situações práticas do dia a dia. Esse acompanhamento foi realizado por meio de observações sistemáticas, conduzidas tanto nos estágios preliminares da pesquisa empírica quanto durante sua execução.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos a técnica de observação sistemática, que envolve a criação de uma estrutura específica, “diário de bordo<sup>4</sup>”, para registrar eventos e suas frequências, conversas informais e entre outras, (Richardson et al., 2008). Além disso, empregamos a técnica de observação não participante, onde as pessoas participantes não têm consciência de que estão sendo objeto de observação e “[...] o observador não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Nesse tipo de observação o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre” (Moreira, 2004, p. 4).

### **Entrevistas (etapa I)**

Ao longo das diferentes etapas desta pesquisa, coletamos entrevistas com a equipe gestora e docente desta instituição. Nosso objetivo foi analisar suas percepções, atitudes e abordagens em relação ao tema central, a fim de compreender como as práticas pedagógicas e administrativas dos docentes e da equipe gestora contribuem para a perpetuação e/ou desconstrução das normas de gênero tradicionais e das concepções convencionais de sexualidade e gênero. Elaboramos um roteiro semi-estruturado (Trivinos, 1987; Manzini, 2003) que consta no apêndice 4 para as entrevistas que foram desenvolvidas, gravadas em áudio no formato Mp3, direcionadas as/aos docentes, aos militares responsáveis pela Gestão Militar e aos civis responsáveis pela Diretoria Pedagógica da escola. Selecionamos um total de 8 colaboradoras/es para participar da pesquisa, com base em critérios cuidadosamente definidos para garantir a relevância dos dados encontrados. Priorizamos aquelas/es que tinham disponibilidade para contribuir com a pesquisa e que possuíam maior tempo de experiência na escola. Além disso, optamos por incluir docentes que vivenciaram o período de transição e a entrada na escola no contexto do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM), garantindo que as perspectivas coletadas refletissem uma compreensão abrangente e contextualizada das mudanças e impactos ocorridos ao longo desse processo.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma precisa e completa. Para assim, garantir que todas as informações e detalhes dos discursos sejam registradas fielmente. Em seguida, as transcrições das entrevistas foram lidas e revisadas para que pudéssemos familiarizarmo-nos com os conteúdos. Isso nos ajudou a identificar as principais unidades de sentido e as categorias emergentes.

Identificaram-se as unidades de significado nas entrevistas, o que envolveu destacar passagens, frases ou palavras que continham informações relevantes para a pesquisa. Com base

---

<sup>4</sup> Um bloco de anotações, onde descrevemos toda a logística do cotidiano da escola.

nas unidades de significado identificadas, foram criadas categorias iniciais. Essas categorias representaram agrupamentos preliminares que refletiam os principais temas ou conceitos presentes nas entrevistas. (Moraes; Galiazzi, 2016).

Após identificar as unidades de significado, codificou-se cada uma delas de acordo com as categorias iniciais. Esse processo envolveu rotular cada unidade com a categoria correspondente. Durante essa fase, novas categorias puderam surgir à medida que os entendimentos das entrevistas progrediram. As categorias iniciais foram refinadas à medida que mais entrevistas foram analisadas, o que incluiu a fusão de categorias semelhantes, a criação de subcategorias ou a revisão das definições das categorias existentes.

Depois da estabilização das categorias, a análise das entrevistas foi realizada. Isso incluiu a interpretação dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa e a elaboração de um relatório que descreveu as categorias identificadas e suas implicações. As descobertas, as implicações teóricas e práticas, assim como quaisquer limitações do estudo foram discutidas.

O método de análise de dados nesta fase (entrevista, etapa I), foi a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016). Uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada para analisar textos, discursos e documentos. Essa abordagem busca compreender como o significado é construído por meio da linguagem, examinando não apenas o conteúdo explícito, mas também os contextos e as estruturas discursivas que orientam o discurso. O método envolve a identificação de temas, padrões e relações nos textos analisados, bem como a interpretação das implicações discursivas desses elementos. Ela se baseia na ideia de que o discurso é socialmente construído e que os textos são produtos culturais que refletem e instigam valores, crenças e ideologias (Moraes; Galiazzi, 2016).

A relação entre a ATD e a abordagem pós-crítica está na sua capacidade de revelar e analisar as implicações dos discursos no ambiente educacional. A ATD fornece as ferramentas para examinar os textos com uma lente que desvela o que interessa, contradições e significados subjacentes, enquanto a abordagem pós-crítica oferece uma base teórica para questionar essas construções discursivas e suas repercussões na formação do conhecimento e na perpetuação de desigualdades. Essa relação promove uma abordagem que não apenas descreve as relações de poder, mas os desafia, propondo novas interpretações.

Desta forma, a Análise de Discurso Textual (ATD) se configura como uma metodologia estruturada em etapas. A primeira delas é a Unitarização, na qual a narrativa ou o texto é fragmentado em unidades de sentido “[...] podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados” (Moraes;

Galiazzi, 2007, p.115). Em seguida, ocorre a fase de Categorização, onde essas unidades são organizadas em categorias centrais “concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum” (Moraes; Galiazzi, 2007, p.75), um processo dinâmico que envolve (re)organizações constantes conforme novas interpretações surgem. Por fim, temos a etapa do Metatexto, onde nesta etapa “constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 89).

Escolhemos o método de análise ATD porque esta abordagem se alinha diretamente com os objetivos da pesquisa. A Análise Textual Discursiva (ATD) oportunizou uma investigação mais cuidadosa dos dados, permitindo-nos interpretar as construções discursivas e os significados subjacentes presentes nas narrativas e observações. O estudo, então, visou compreender como os discursos/narrativas são empregados na construção de significados e na reflexão sobre contextos culturais e sociais.

Inicialmente, realizamos a unitarização de todas as narrativas, processo no qual dividimos o conteúdo em dez unidades de significado, cada uma representando um aspecto das discussões, entre elas:

1. **Autopercepção corporal** – Analisa como as pessoas descrevem e percebem seus próprios corpos em contextos de opressão e empoderamento.
2. **Expressão de gênero** – Reflete as formas com que as pessoas vivenciam e expressam sua identidade de gênero.
3. **Normas e restrições sexuais** – Trata dos discursos e normas sociais que regulam ou reprimem a sexualidade.
4. **Censura e regulação de discursos** – Discute o controle e a regulação de conteúdos relacionados ao gênero e sexualidade nas mídias e nas instituições.
5. **Disciplinamento corporal** – Examina como os corpos são controlados, vigiados e formatados por normas sociais e políticas.
6. **Violência simbólica e discursos opressivos** – Aborda a internalização de discursos opressores que influenciam a autopercepção e as práticas cotidianas das pessoas.
7. **Interseccionalidade e raça** – Analisa como a interseccionalidade, especialmente no que tange à raça, impacta a experiência corporal e a identidade.

8. **Resistência e autonomia corporal** – Trata das formas de resistência e afirmação da autonomia sobre o próprio corpo frente a imposições externas.
9. **Sexualidade como espaço de poder** – Enfatiza a sexualidade como um campo de disputa e poder, tanto na opressão quanto na liberação.
10. **Educação e consciência crítica** – Reflete sobre a importância da educação para promover a compreensão crítica das questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade.

Essas unidades de significado foram essenciais para orientar a análise das narrativas e oferecer uma visão mais estruturada dos temas envolvidos. Posteriormente, as dez unidades de significado foram (re)organizadas em sete categorias de análise: **“corpo”**; **“sexualidade”**; **“gênero”**; **“internalização dos discursos opressivos”**; **“controle do corpo”**; **“interseccionalidade/domínio do corpo negro”** e **“controle dos conteúdos”**. Essas categorias se tornaram eixos orientadores, permitindo uma abordagem mais abrangente dos temas emergentes nas narrativas.

Além disso, o Metatexto foi cuidadosamente entrelaçado nas análises, estabelecendo um diálogo crítico e reflexivo com as/os autoras/es que fundamentam nossa pesquisa. Esse processo de articulação teórica incluiu uma leitura multifacetada, na qual os significados extraídos das narrativas foram confrontados e enriquecidos pelas teorias das/os estudiosas/os da área.

#### **Quinta Etapa – Elaboração do produto**

Inicialmente, havíamos planejado realizar uma oficina pedagógica com uma abordagem abrangente e personalizada, que seria construída com base nas lacunas identificadas durante as entrevistas (etapa I). A ideia era que, a partir das análises, a oficina fosse cuidadosamente planejada e elaborada para fornecer às equipes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios específicos apontados. No entanto, diversos obstáculos surgiram na execução desse plano, sendo o principal deles a disponibilidade de tempo da equipe colaboradora. Embora tenham se mostrado bastante dispostas/os a contribuir durante as entrevistas, a equipe não conseguiu se comprometer com a participação nos encontros da oficina, que inicialmente seria realizada em três sessões.

Mesmo após oferecermos alternativas para facilitar a participação, como a possibilidade de realizar a oficina de forma remota ou presencial, conforme a conveniência de cada uma/um, e flexibilizarmos o formato com encontros individuais para aquelas/es que não pudessem participar coletivamente, não obtivemos sucesso. A maioria das/os colaboradoras/es

não conseguiu ajustar suas agendas para participar. Diante dessa realidade, tivemos que adaptar o formato original da oficina. Optamos por reestruturá-la, considerando novos caminhos para garantir que o conteúdo e as contribuições necessárias fossem alcançados, ainda que sem a oficina no formato inicialmente proposto.

O desenvolvimento do produto estava inicialmente previsto para ocorrer simultaneamente à realização desta oficina pedagógica. No entanto, devido a circunstâncias alheias ao nosso controle, não foi possível concretizar a oficina como planejado. Diante dessa limitação, precisávamos encontrar uma alternativa para avançar com a pesquisa. Decidimos, então, implementar uma segunda etapa de entrevistas com a equipe colaboradora.

Nesse novo momento (entrevista, etapa II), estruturamos um roteiro para esse momento que consta no apêndice 4. Coletamos informações detalhadas sobre como as/os participantes visualizavam a construção de uma cartilha voltada para as escolas militares/cívico-militar, que abordasse o tema central da nossa pesquisa. As respostas e contribuições fornecidas durante essa etapa foram fundamentais para orientar a criação do material. A partir dessas entrevistas, iniciamos a confecção da cartilha, garantindo que ela refletisse tanto as necessidades identificadas quanto as sugestões apresentadas pelas/os colaboradoras/es, mesmo sem a oficina inicial. Assim, a pesquisa manteve sua essência adaptando-se de forma flexível aos desafios enfrentados.

Após a análise das entrevistas da etapa II, iniciamos a produção da cartilha educadora, que foi baseada nas contribuições e questionamentos trazidos pela equipe colaboradora. Educomunicação, conforme Soares (2002, p. 62), refere-se a um conjunto de ações cujo objetivo é "[...] integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas." Nesse sentido, as ferramentas educadoras visam não apenas a integração de diversas tecnologias e mídias ao processo de ensino-aprendizagem, mas também a formação integral das pessoas que participam desse processo. O foco está em instigá-las/os a compreender as transformações sociais contemporâneas e a refletir criticamente sobre sua própria atuação nesse contexto em constante mudança (Baccega, 2011).

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso das tecnologias em sala de aula, formação do professor no trato com os meios, etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado, devidamente conhecido e criticado. Nesse campo cabem: do território digital à arte –educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens –

televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura, etc. Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: a escola e os meios, voltados sempre para a construção de uma nova variável histórica. (Baccega, 2011, p. 32)

Assim, a educomunicação busca promover um entendimento das características sociais e midiáticas, permitindo que as/os sujeitas/os se posicionem de forma consciente e ativa diante das dinâmicas sociais que transformam o mundo atual.

Segundo Soares (2011), o campo da Educomunicação pode ser entendido como uma nova forma de gerenciamento dos processos comunicativos no espaço educacional, que se caracteriza por ser aberto e dinâmico. Ele engloba não apenas as interações interpessoais entre grupos, mas também o uso de recursos informacionais no processo de ensino-aprendizagem, além do contato com os meios de comunicação de massa e a produção comunicativa. Dessa forma, a Educomunicação abrange múltiplas áreas, como a comunicação interpessoal, as tecnologias educacionais e a educação para os meios de comunicação.

As ferramentas educadoras desempenham um papel fundamental no contexto educacional contemporâneo, especialmente considerando a geração de estudantes que acessam diariamente a uma ampla variedade de mídias e tecnologias, muitas vezes na palma de suas mãos. Integrar essas tecnologias ao ambiente educativo não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas uma necessidade. Ao trazer essas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, a educação que se aproxima do universo cotidiano das/os discentes, tornando o aprendizado mais relevante e conectado à realidade em que vivem.

Além disso, essa integração permite que elas/eles/nós desenvolvam/desenvolvemos competências digitais essenciais, ao mesmo tempo que refletem/refletimos criticamente sobre o papel das mídias no mundo contemporâneo. Isso favorece a formação de cidadãs/ãos mais preparadas/os para interagir de forma consciente e ativa com o fluxo de informações e com as transformações sociais impulsionadas pela era digital.

Desta forma integramos os meios digitais e tecnológicos em nossa cartilha educadora no intuito de aprofundar os conteúdos trabalhados, onde utilizamos recursos de *Qr codes*, *links* de acessos a outros materiais, *Podcasts*, filmes, documentários e outros meios onde “as pessoas se congreguem no espaço real ou virtual, onde se comunicam, onde procuram persuadir, informar, entreter, educar, onde procuram, de múltiplas maneiras e com graus de sucesso variáveis, se conectar umas com as outras” (Silverstone, 2002, p. 17).

Levamos em consideração os temas que essa equipe destacou como essenciais para uma cartilha que abordasse a diversidade sexual e de gênero em escolas militares. Além de incorporar as sugestões apresentadas, também identificamos algumas lacunas durante as

entrevistas (etapa I e II), que foram integradas ao conteúdo para assegurar uma abordagem mais completa e abrangente.

O processo de criação da cartilha não se limitou apenas a atender às expectativas da equipe colaboradora, mas também a enriquecer o material com questões relevantes que não haviam sido inicialmente mencionadas, mas que percebemos como fundamentais para a construção de um discurso educativo efetivo. Após a conclusão dessa fase de produção, apresentamos à equipe uma versão piloto da cartilha, permitindo que revisassem e contribuíssem com novos comentários e ajustes.

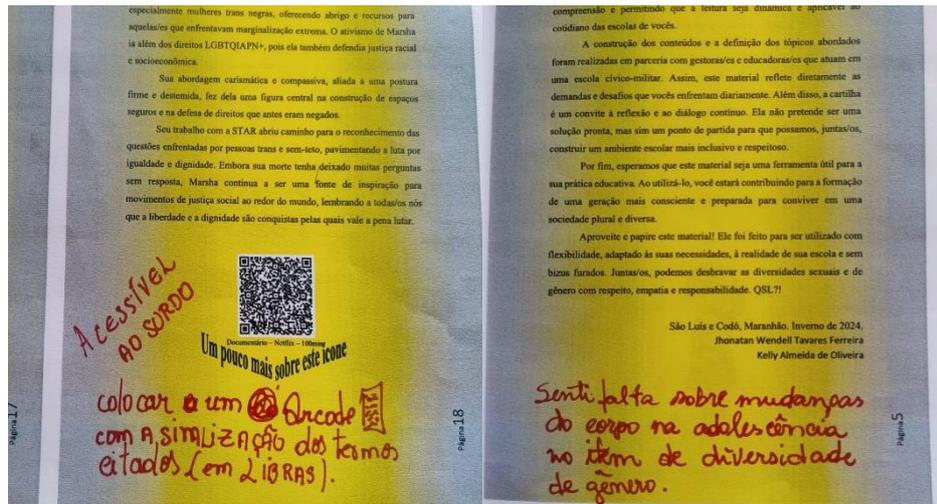
### **Sexta etapa – Círculo (Auto)Formativo: Cartilha em Ação**

Neste último momento, apresentamos a versão piloto da cartilha para a equipe, o que se revelou uma experiência extremamente enriquecedora, marcada pelo diálogo e pela construção colaborativa. Aproveitamos essa oportunidade para esclarecer dúvidas que surgiram, apresentar conceitos e, sobretudo, permitir que a equipe sugerisse ajustes nas rotas de navegação da cartilha, se tornando desta forma um momento (auto)formativo.

Esse encontro teve um caráter autoformativo, pois tanto nós, pesquisadoras/es, quanto a equipe envolvida, aprendemos e compartilhamos conhecimentos sobre o tema central. Esta etapa ocorreu nas duas primeiras semanas de outubro, entre os dias 1 e 11, durante o período da manhã, quando apresentamos a primeira versão. As reuniões ocorreram na sala dos professores, tanto de forma individual quanto em duplas, conforme a disponibilidade da equipe.

Nesta etapa, a equipe colaboradora teve a oportunidade de interagir diretamente com a versão piloto da cartilha. Durante esse processo, fizeram apontamentos detalhados no material, destacando tanto os pontos positivos quanto aqueles que precisam de ajustes. Além disso, a equipe registrou seus apontamentos gerais sobre a estrutura e o conteúdo, oferecendo sugestões para aprimorar a objetividade, acessibilidade e relevância das informações. As contribuições abarcaram desde a revisão de termos e conceitos até propostas de inclusão de novos exemplos e abordagens pedagógicas que dialogassem melhor com a realidade das escolas cívico-militares. Essa colaboração foi essencial para enriquecer a cartilha, garantindo que ela atenda às expectativas e necessidades do público-alvo.

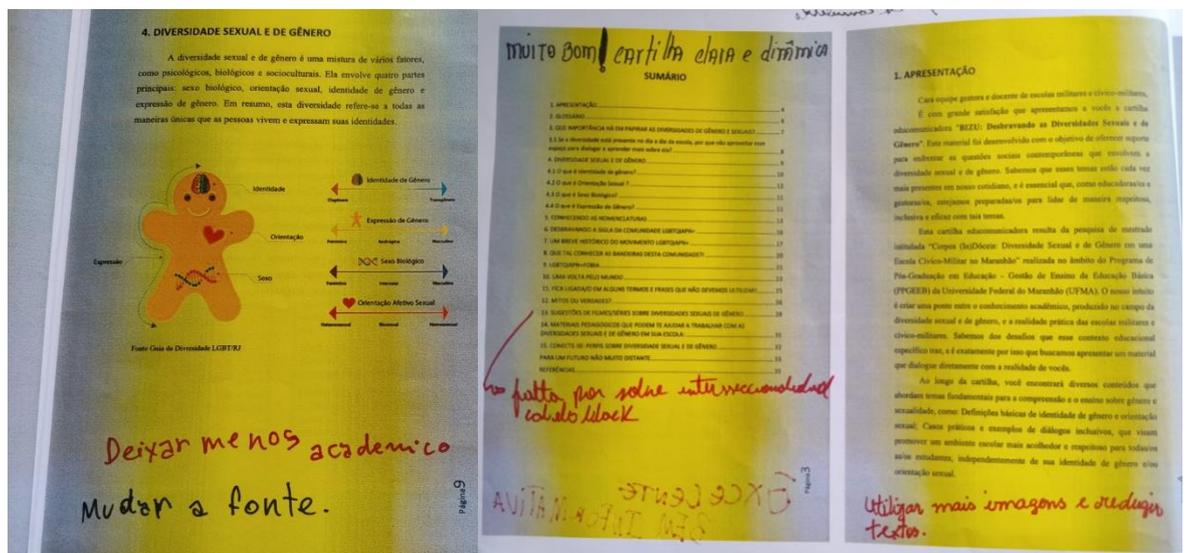
**FIGURA 1 – Contribuições na cartilha**



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

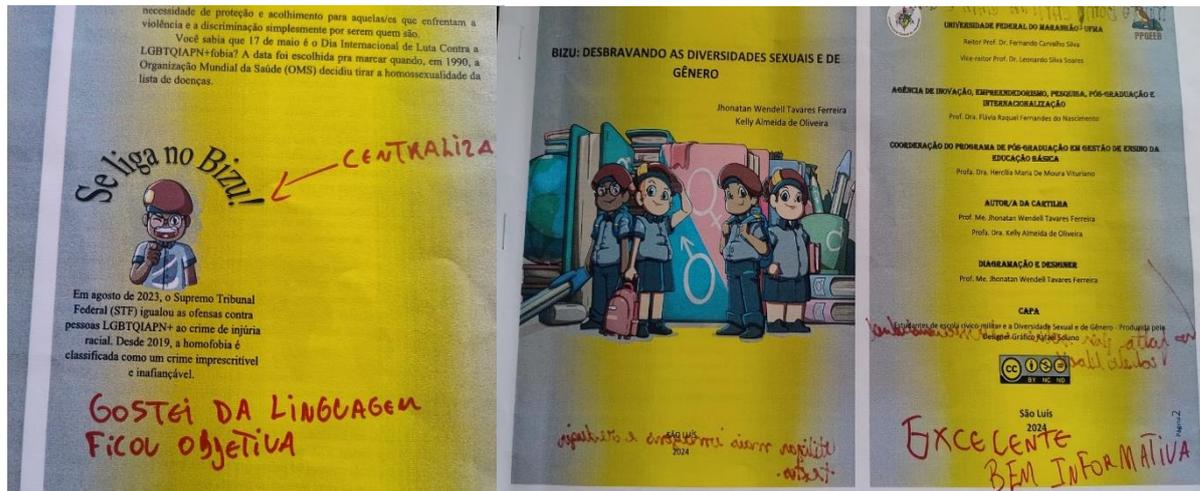
Essa colaboração desempenhou um papel fundamental no aprimoramento da cartilha, uma vez que permitiu ajustes com base em diferentes perspectivas e experiências práticas. Ao incorporar as sugestões e observações da equipe, foi possível tornar o material mais relevante, objetivo e alinhado com as reais necessidades do público-alvo. Além disso, essa interação direta garantiu que o conteúdo não fosse apenas informativo, mas também acessível e aplicável ao contexto das escolas cívico-militares, refletindo as dinâmicas específicas desse ambiente. Com isso, a cartilha ganhou profundidade e eficácia, aumentando seu potencial de impacto e engajamento junto a equipe colaboradora.

**FIGURA 2 – Contribuições na cartilha**



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

**FIGURA 3 – Contribuições na cartilha**



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Dessa forma, garantimos que o produto final fosse resultado de um trabalho colaborativo, alinhado às expectativas e necessidades das/os colaboradoras/es, bem como às demandas pedagógicas e sociais identificadas ao longo da pesquisa

## 2. 1 Conhecendo o Terreno – caracterização da escola

A pesquisa foi realizada na Escola Cívico-Militar Duque de Caxias, situada na zona urbana de São Luís, Maranhão, no bairro João Paulo, localizada na Rua Duque de Caxias, em frente ao 24º Batalhão de Infantaria de Selva (Batalhão Barão de Caxias), próximo ao Banco da Caixa Econômica. A instituição oferece ensino nas modalidades de Ensino Convencional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo as etapas do Ensino Fundamental II.

**FIGURA 4 – Fachada da escola alvo**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A escola conta com uma infraestrutura composta por oito salas de aula, utilizadas nos turnos da manhã e tarde. Além disso, há setores administrativos e de suporte, como a secretaria, a coordenação pedagógica, uma sala destinada aos docentes e a sala da gestão, onde as/os gestoras/es exercem suas funções. A escola também possui um setor psicopedagógico, com uma psicóloga que atende as/os estudantes no turno diurno.

**FIGURA 5 – Sala de docentes e secretaria**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Embora haja uma biblioteca no prédio, ela está desativada devido à falta de um profissional da área para supervisioná-la. No espaço, encontram-se alguns materiais, livros em prateleiras, mesas e cadeiras empilhadas, além de um fogão industrial em um dos cantos e uma

mesa centralizada. Atualmente, as professoras da EJA estão utilizando para ministrarem suas aulas.

**FIGURA 6** – Biblioteca da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

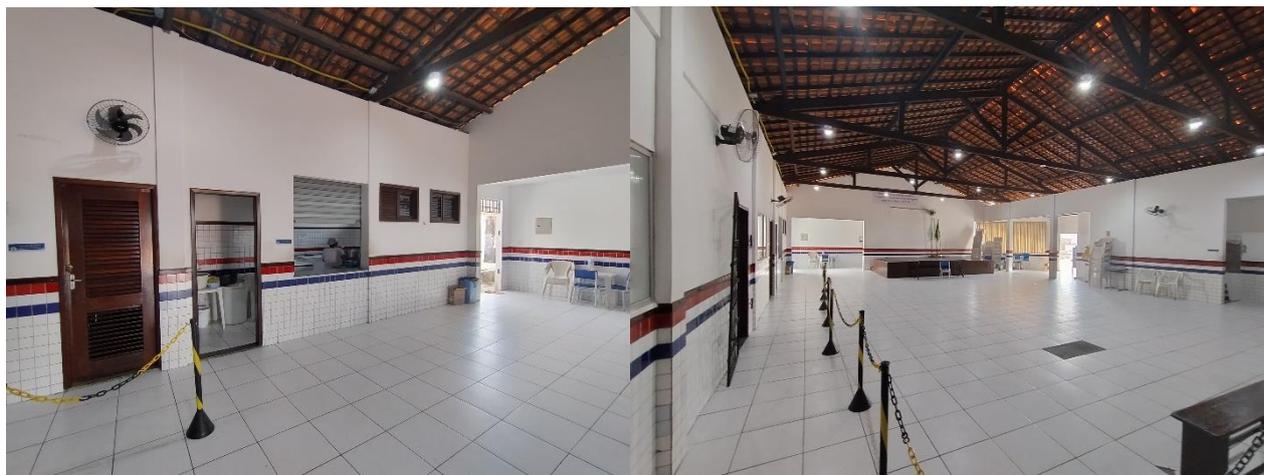
A cantina, por outro lado, é administrada por uma equipe dedicada de quatro mulheres, responsáveis por atender às necessidades alimentares das/os adolescentes. Todas as manhãs, o café é servido pontualmente às 7 horas, uma característica marcante das escolas do município. Às 7h30 inicia o primeiro tempo de aula.

Às 9h, ocorre o intervalo, um momento especial em que as/os estudantes têm a oportunidade de merendar<sup>5</sup> e desfrutar de um pouco mais de liberdade no pátio interno da escola. Esse espaço se torna um ponto de socialização, onde as/os discentes podem relaxar, interagir e criar vínculos, tornando a experiência escolar ainda mais enriquecedora.

O encerramento das atividades ocorre às 11h30, momento em que as/os estudantes são liberadas/os para retornar as suas casas. No período vespertino, as aulas começam às 13h30, com um intervalo para lanche às 15h. As atividades se encerram às 17h30, quando elas/eles também são liberadas/os.

---

<sup>5</sup> Termo regional utilizado no Maranhão que serve como sinônimo de lanchar ou comer.

**FIGURA 7 – Pátio interno**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Quanto aos sanitários, a escola dispõe de dois banheiros de uso comum para das/os estudantes, dois banheiros para as/os docentes e a equipe operacional, e um banheiro reservado para a gestão localizado dentro da sala da equipe gestora.

A escola dispõe de duas salas atualmente ociosas, sendo que uma delas anteriormente servia como a sala do coronel gestor, responsável pela supervisão e coordenação das diretrizes militares dentro da instituição. Essas salas, embora desocupadas no momento, fazem parte da estrutura disponível, podendo ser reaproveitadas para outras finalidades conforme a necessidade da gestão escolar

A escola possui um pátio<sup>6</sup> interno amplo e coberto, que serve como espaço de convivência e atividades. No entanto, a instituição não conta com uma quadra esportiva própria, utilizando uma quadra localizada em frente à escola, em parceria com a comunidade local onde reveza com ela o seu uso.

---

<sup>6</sup> Era o local onde ocorria a formatura matinal, realizada diariamente, em que o corpo discente cantava os hinos nacionais e o hino da bandeira do Maranhão, supervisionadas/os pelos militares que atuavam na escola

**FIGURA 8 – Quadra**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Atualmente, a escola atende aproximadamente 500 estudantes distribuídos entre os turnos diurno e noturno, com um corpo docente composto por 26 professores.

Apesar de a escola já estar desvinculada do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PCIM), a gestão escolar continua a adotar uma postura militar na formação do modelo educacional. Isso se reflete na aplicação rigorosa do regimento interno e na utilização de diretrizes contidas no manual de escolas cívico-militares do programa PCIM.

Com a desvinculação da escola do PCIM, nós ficamos com, digamos assim... Ficamos... O que eu posso dizer? A escola não deixou de ter os seus princípios, seguir aquilo que preconiza o manual das escolas Cívico-militares, né? Então, o espírito da escola continua o mesmo. Agora, evidentemente que sem o militar, já ficou mais complicado, né? De se fazer valer as regras, a disciplina, o respeito ao professor. Então, isso ficou mais difícil. Nós mantemos, na totalidade, aquilo que o manual preconiza. (Narrativa da equipe gestora, 2024)

Essa abordagem influencia não apenas a organização das atividades, mas também a maneira como os valores e a disciplina são transmitidas as/aos estudantes, perpetuando, assim, um ambiente de ensino com características militares.

Segundo a equipe gestora da escola, em dezembro de 2023, devido ao cancelamento do programa, os militares que faziam parte da equipe técnica da escola foram dispensados. No início do ano seguinte, em janeiro, a comunidade escolar, incluindo pais, mães e moradores das áreas adjacentes, mobilizaram-se para pressionar os governantes a manter o modelo cívico-militar na instituição. Um abaixo-assinado foi organizado, reunindo mais de 1.500 assinaturas de membros da comunidade, solicitando a manutenção/continuação do modelo escolar. Este

abaixo-assinado foi protocolado no gabinete da prefeitura, já que a escola atualmente faz parte da rede municipal de ensino.

A gestão da escola, buscando responder às demandas das/os mães/pais e da comunidade local, enviou um ofício solicitando esclarecimentos sobre a situação da escola após o encerramento do programa. Além disso, procurou a Diretoria de Ensino da Polícia Militar (DE), responsável pela gestão das escolas cívico-militares no estado, propondo uma parceria para transformar a escola em um Colégio<sup>7</sup> Militar Tiradentes (CMT). Essa iniciativa visa adaptar a escola ao modelo cívico-militar estadual, garantindo a continuidade do formato desejado pela comunidade, mesmo sem o suporte federal.

A Secretaria Municipal de Educação solicitou uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação por meio de um termo de colaboração técnica. Em resposta, foi enviada à escola uma equipe da Diretoria de Ensino (DE) para realizar uma vistoria técnica, a fim de avaliar se a instituição possui a estrutura adequada para a transição. Atualmente, a escola está aguardando a conclusão deste processo para se tornar oficialmente uma escola cívico-militar. Segundo a diretora, mesmo com o fim do programa PECIM, a escola mantém uma cultura/administração cívico-militar e pretende continuar nesse modelo até a efetiva transformação em um Colégio Militar Tiradentes (CMT). A comunidade escolar permanece engajada e otimista, apoiando essa transição que almeja preservar os valores e a disciplina que caracterizam o ambiente cívico-militar.

## **2.2 Caracterização da equipe colaboradora**

Nossa pesquisa contou com a participação de oito colaboradoras/es, incluindo seis docentes e duas/dois gestoras/es. Entre as/os participantes, todas/os se identificaram como pessoas cisgêneras<sup>8</sup>. Dentre elas/eles, quatro são mulheres, todas heterossexuais, e quatro homens, sendo um deles gay e os outros três heterossexuais. A faixa etária das/os participantes varia entre 35 a 64 anos, o que sugere uma diversidade de experiências profissionais e de vivências pessoais, mas também aponta para uma equipe predominantemente cis-heteronormativa.

---

<sup>7</sup> Apesar da escola se chamar "Colégio Militar Tiradentes", ela se configura como uma escola cívico-militar estadual. A parceria e a gestão compartilhada são realizadas diretamente entre o órgão militar e a Secretaria de Educação estadual, não sendo regida pelas Forças Armadas. O objetivo não é formar futuros militares, mas sim proporcionar uma educação de qualidade dentro de uma estrutura cívico-militar.

<sup>8</sup> Pessoas cisgêneras são aquelas cujo sexo biológico corresponde ao gênero com o qual elas se identificam e expressam. Ou seja, uma pessoa cisgênera é alguém que se identifica e vive de acordo com o gênero atribuído a ela ao nascer (Jesus, 2012), (este conceito será abordado na página 93 da dissertação).

Nossa equipe colaboradora é composta por profissionais graduadas/os, todas/os com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, como ciências, filosofia, artes, letras, história e pedagogia. Entre elas/es, contamos com uma/um mestra/e, duas/dois mestradas/os e cinco especialistas.

Na seção seguinte, convidamos a pessoa leitora a navegar por mares desconhecidos, uma jornada repleta de descobertas. Nesta aventura, realizamos o Estado do Conhecimento, analisando dissertações e teses que dialogam com as categorias principais desta pesquisa. Assim, cada estudo encontrado tornou-se uma bússola que orientou nosso percurso, revelando horizontes compartilhados e ampliando as perspectivas de nossa travessia.

### **3 ENTRE TRINCHEIRAS: desbravando a literatura sobre Diversidade Sexual e de Gênero em Escolas Militares/Militarizadas**

Abra os olhos a guerra começou. Não há mais como fugir. Há tantos feridos, há desolados, abatidos. Ah soldado desista. De querer desistir. Nesses tempos de luta. [...]. Quem está ao seu lado nas trincheiras importa mais do que a própria guerra. Quem te verá cair? Quem irá te suprir? Quem não deixará você pra trás? Quem contará suas histórias? Quem cantará suas vitórias? Quem não esquecerá suas glórias? Quem estará a sua dianteira? Quem viverá ou quem morrerá por você em suas trincheiras? (Vinícius Ferreira, 2011. Canção: Trincheiras).

O conhecimento é mais do que uma simples acumulação de informações; é a ferramenta essencial que forma nossa compreensão do mundo e suas interações com a vida. Nessa perspectiva, é crucial perceber o conhecimento não como uma entidade estática, mas como uma produção histórico-cultural, intrinsecamente conectada às estruturas de poder presentes em cada contexto espaço-temporal. Entender o conhecimento como algo situado e datado nos permite escapar da armadilha de enxergá-lo apenas como um amontoado inerte de dados “[...] um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento [...]” (Freire e Shor, 1987, p. 15). Em vez disso, reconhecer sua natureza dinâmica, inerente aos condicionantes sociais, políticos e culturais que permeiam nossa existência. Cada tempo e lugar deixam sua marca no conhecimento, refletindo as ideologias e relações de poder predominantes.

Para que nossa pesquisa possa se desenvolver com rigor, é necessário compreender o contexto no qual ela se insere. Isso significa não apenas termos clareza sobre os objetivos do estudo, mas também entendermos o que foi investigado e desenvolvido anteriormente na mesma área ou campo científico. Para traçarmos os contornos do conhecimento pré-existente, desbravamos em um vasto mar de ideias entrelaçadas, uma tempestade de pensamentos onde as ondas do passado se encontram com as hipóteses do presente/futuro.

Nesta seção, embarcamos em uma jornada pelo Estado do Conhecimento, em um catamarã, traçando as rotas por onde nossa pesquisa navegou. Buscamos, em dissertações e teses, os ventos e as correntes que orientaram nossa travessia, delineando os caminhos e desafios que surgiram à medida que nos aprofundamos nas categorias principais deste estudo.

O foco que agora lançamos sobre os meandros do conhecimento é uma mescla de reflexões, análises e descobertas. No entanto, não podemos negligenciar a complexidade desta travessia. Cada onda, cada ventania, representa uma contribuição única para o panorama da compreensão da área de conhecimento em questão.

Essa jornada não se limitará a um mero exercício de enumeração de pesquisas, conceitos e teorias. Ela é uma oportunidade para mergulharmos no debate acadêmico,

dialogando com diferentes abordagens e perspectivas. Para tal, conduzimos o Estado do Conhecimento, como proposto por Soares (1989) e Morosini (2015). Essa metodologia tem como objetivo principal mapear e analisar o que tem sido produzido em uma área específica do conhecimento durante um determinado período de tempo.

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2002, p. 257).

O Estado do Conhecimento oferece uma estrutura para investigar a transformação do conhecimento em uma área particular, permitindo uma análise abrangente das tendências, teorias, metodologias e descobertas mais relevantes que surgiram ao longo do tempo dentro de uma área de conhecimento específica (Soares, 1989; Ferreira, 2002; Morosini, 2015). Ao seguir essa metodologia, é possível identificar lacunas no conhecimento, áreas de conflito ou controvérsia, bem como avanços significativos que tenham ocorrido na área em questão.

Além disso, essa abordagem proporciona uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos, contextuais e culturais que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento. Constitui oportunidade para destacar contribuições individuais significativas, examinar a interconexão entre diferentes perspectivas e teorias, e avaliar criticamente o estado atual do campo em relação aos seus objetivos e direcionamentos futuros.

À medida que navegamos nesta jornada, é essencial reconhecer que estamos parcialmente guiando, nossa pesquisa, pelas esteiras daquelas/es que nos precederam. As madeiras/materiais que utilizamos para construir nosso catamarã/pesquisa são forjadas nas fundações deixadas por aquelas/es que se aventuraram antes de nós. São suas cartas náuticas, marcas deixadas na areia, que orientam nosso percurso, oferecendo o aprendizado necessário para que nossa travessia seja possível e plena de significado. Assim, honramos seus esforços ao mesmo tempo em que buscamos adicionar novas perspectivas ao corpo coletivo do conhecimento.

Para isso, conduzimos a pesquisa no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>, em duas etapas, que desempenhou um papel fundamental no

---

<sup>9</sup> Optamos por não realizar pesquisas nos repositórios de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), devido às dificuldades encontradas ao tentarmos realizar buscas por descritores. Ao utilizarmos os descritores nas respectivas bibliotecas digitais, notamos que a busca não era restrita como desejado, resultando em uma abrangência excessiva que incluía

enriquecimento do conhecimento acadêmico, buscando investigar/analisar pesquisas que abordam temáticas congruentes com os objetivos da presente dissertação. Esse levantamento se revelou essencial para compreender as correntes de pensamento e identificar as contribuições já existentes no âmbito do tema em análise. Para tal empreendimento, na primeira etapa, optamos pela utilização de descritores específicos<sup>10</sup>, a saber: “escola militar”, “escola cívico-militar”, “escola militarizada”, “diversidade sexual” e “diversidade de gênero”. Essa abordagem sistemática permitiu uma busca mais precisa e abrangente, essencial para a construção de uma base de referências e para a identificação de lacunas no estado atual do conhecimento.

O recorte temporal de 2012 a 2023 foi escolhido devido ao contexto político que o envolve, delimitado antes e depois do (des)governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Essa escolha visa compreender como o processo de militarização das escolas foi percebido e implementado antes, durante e após o mandato presidencial.

Antes de Bolsonaro assumir a presidência, a militarização da educação já estava em curso, embora em menor escala e com abordagens distintas. O período pré-Bolsonaro foi marcado por políticas educacionais que, embora pudessem ter influências das Forças Armadas, não tinham uma direção tão clara de militarização como durante o (des)governo Bolsonaro.

Durante o seu (des)governo, a militarização da escola ganhou destaque como uma das pautas centrais de sua gestão. Essa ênfase foi acompanhada por medidas concretas, como a implementação de escolas cívico-militares em parceria com as Forças Armadas, além de discursos públicos que enfatizavam a importância da disciplina e dos valores militares na educação. Este período foi marcado por debates acalorados sobre os impactos sociais, políticos e educacionais da militarização das escolas, tornando-se uma questão central na agenda educacional do país.

Os critérios de inclusão para os trabalhos selecionados foram definidos com base na relevância e especificidade em relação às categorias investigadas. Foram incluídos estudos que abordam especificamente as relações de gênero/sexualidade e as relações de poder dentro do contexto das escolas militares e ou militarizadas. Além disso, foram considerados trabalhos que analisam como essas relações se manifestam e são reguladas pelos discursos institucionais em

---

trabalhos não correlacionados com os descritores utilizados. Isso impossibilitou a obtenção precisa e específica dos materiais desejados.

<sup>10</sup> Nesta fase inicial da pesquisa, optamos por não utilizar o descritor “Maranhão”, pois nosso interesse era compreender, em âmbito nacional, quais estudos abordam as questões de diversidades sexuais e de gênero nas escolas militares/militarizadas, considerando as diferentes regiões do Brasil. Ao adotar essa abordagem mais ampla, buscamos identificar como essas temáticas são tratadas em diferentes contextos regionais, ampliando nossa compreensão sobre as especificidades e desafios enfrentados em cada local.

tais ambientes. Por outro lado, foram excluídos estudos que tratam de maneira genérica sobre educação militar/militarizada, sem foco explícito nas dinâmicas de gênero e poder, assim como aqueles que se concentram em contextos não militares ou militarizados.

Para iniciar nossa análise, adotamos uma abordagem inicial de leitura flutuante, percorrendo os resumos, títulos e subtítulos das pesquisas selecionadas. Em seguida, dedicamos atenção especial à compreensão das introduções, realizando uma leitura cuidadosa por três vezes, a fim de absorver integralmente o contexto e os objetivos de cada estudo. A partir da análise das introduções, pudemos identificar os trabalhos que melhor se alinhavam aos objetivos da nossa própria pesquisa, permitindo-nos uma seleção criteriosa.

Os resultados revelaram um total de 89 trabalhos, distribuídos entre 66 dissertações e 23 teses, que se debruçam sobre diferentes aspectos relacionados às escolas com caráter militar/militarizada. Ao analisar essas produções acadêmicas, observou-se uma variedade de abordagens e ênfases, permitindo uma compreensão mais ampla do Estado do Conhecimento acerca do tema. Dentre as dissertações identificadas, destacam-se como assuntos mais recorrentes o processo de militarização de escolas civis e as práticas educativas, incluindo o compartilhamento da gestão escolar. Esses estudos, ao explorarem a transição de escolas civis para um ambiente militarizado, oferecem perspectivas sobre os desafios, implicações e impactos desse processo na comunidade escolar e no desenvolvimento educacional.

Por outro lado, as teses encontradas evidenciaram uma maior concentração em temas como a formação dos profissionais militares, tanto oficiais quanto “praças<sup>11</sup>”, e o processo histórico dos colégios militares. Essas pesquisas contribuem para uma compreensão das políticas de formação e capacitação das/os agentes envolvidos no contexto das escolas militares/militarizadas, bem como para a contextualização histórica dessas instituições e sua transformação ao longo do tempo.

Dentre os 89 trabalhos identificados, 12 deles, sendo 2 teses e 10 dissertações, investigam especificamente as categorias: Relações de Gênero e Relações de Poder dentro do contexto das escolas militares/militarizadas. Esses estudos se destacam por sua abordagem minuciosa das dinâmicas sociais e hierárquicas presentes nesses ambientes, pesquisando de forma crítica e analítica estas categorias.

Dos 12 estudos agrupados, nove trabalhos são oriundos de Programas de Pós-graduação na área de Educação, além de um na área de Ciência Política, um do Programa de

---

<sup>11</sup> Dentro do ambiente militar, em uma estrutura hierárquica, os militares são divididos em duas classes: Oficiais (tenentes, capitães, maiores e coronéis) e Praças que formam a base da hierarquia (soldados, cabos, sargentos e subtenentes).

Pós-graduação em Política Social e outro na área de Letras. Essas pesquisas investigam escolas militares/militarizadas em diversas localidades do Brasil.

Uma concentração significativa de estudos foi observada na região Sul do país, com uma variedade de quatro trabalhos em cidades como Passo Fundo/RS, Canoas/RS, Porto Alegre/RS e Chapecó/SC. Adicionalmente, houve a realização de quatro estudos na região Centro-Oeste, com três deles conduzidos na capital federal, Brasília/DF, e um originário de Goiânia/GO.

Na região Sudeste, uma representação menos destacada de estudos foi identificada, com duas pesquisas realizadas em Itatiba/SP e Niterói/RJ. Surpreendentemente, apenas dois estudos foram conduzidos no Nordeste do país, um na cidade de João Pessoa/PB e outro em Pau dos Ferros/RN, evidenciando uma lacuna na pesquisa sobre relações de gênero em escolas militares/militarizadas nessas regiões específicas, representado na Figura 1:

**FIGURA 9:** Mapa ilustrativo do Brasil indicando as localidades onde os estudos foram conduzidos



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

É importante ressaltar que nenhuma das pesquisas selecionadas foi realizada no Estado do Maranhão, evidenciando uma lacuna significativa no escopo geográfico dos estudos disponíveis até o momento. Esta ausência de estudos específicos em nosso estado pode ser

atribuída à dificuldade de acesso a instituições educacionais militares para abordar temas sensíveis como relações/diversidades de gênero/sexualidade e poder. As barreiras enfrentadas para obter permissão e cooperação dessas instituições representam um desafio significativo, o que também foi uma dificuldade encontrada no desenvolvimento de nossa própria pesquisa.

Essa disparidade geográfica ressalta a importância de uma distribuição mais equitativa de estudos que abordem as diversidades de gênero/sexualidade no ambiente escolar militar/militarizado em diferentes contextos regionais, visando uma compreensão mais abrangente e representativa do fenômeno em todo o Brasil.

Dessa forma, dos 12 trabalhos encontrados, optamos por destacar seis estudos para análise, que mais se aproximavam dos objetivos da nossa pesquisa e das categorias de análise estabelecidas. Dentre esses seis trabalhos, selecionamos uma tese e cinco dissertações: Souza (2012), Rocha (2014), Sauer (2017), Ferreira (2020), Mantuano (2022) e Rebelatto (2023), todas elas conduzidas por pesquisadoras.

Posteriormente, a escolha dos trabalhos, procedemos com o fichamento das pesquisas selecionadas, registrando de forma organizada e detalhada as informações relevantes dos estudos, representados no Quadro 1:

**QUADRO 1** – Trabalhos selecionados nas categorias: Relações de Gênero e Relações de Poder

<b>TESE</b>		
<b>Autora – Título</b>	<b>Universidade - Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
FERREIRA, Flavia Mendes - <b>Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina</b>	Universidade Federal Fluminense. 2020	Pós-Graduação em Ciência Política – PPGCP
<b>DISSERTAÇÕES</b>		
<b>Autoras/es – Título</b>	<b>Universidade - Ano</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
SOUZA, Sirley Aparecida De - <b>Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying entre jovens de uma escola militar em Goiânia</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2012	Pós-Graduação em Educação – PPGE
ROCHA, Fernanda Cristina Martins Da - <b>Produção e Condução de Sujeitos em uma Escola de Carreira Militar</b>	Universidade São Francisco. 2014	Pós-Graduação em Educação – PPGE
SAUER, Margrid Burliga - <b>As Escolas Militares e a Formação do Sujeito no Mundo Contemporâneo</b>	Universidade Luterana do Brasil. 2017	Pós-Graduação em Educação – PPGE
MANTUANO, Giovanna Duarte Da Silva - <b>“No Meu Colégio Militar”: Uma Análise dos Relatos de Violência de Gênero Sofrida em Escolas Cívico-Militares</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2022	Pós-Graduação em Ensino - PPGE

REBELATTO, Leticia Maria - **Resistências e silenciamentos docentes: “Quem não marchar direito vai preso no quartel”?**

Universidade  
Comunitária da Região  
de Chapecó.  
2023

Pós-Graduação em Educação -  
PPGE

Fonte: Catálogo de teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2024

A seguir, serão apresentados os estudos conduzidos pelas autoras das pesquisas selecionadas. Durante este processo analítico, realizamos comparações detalhadas, observações quanto às metodologias empregadas, além de examinarmos as referências teóricas e as/os autoras/es que embasaram os trabalhos dessas pesquisadoras.

Em sua tese, Ferreira (2020) se concentra nos projetos de militarização das escolas públicas no Brasil, especialmente no contexto do governo de Jair Bolsonaro, que prioriza a militarização como uma das principais propostas educacionais. Além disso, o estudo aborda o programa Escola sem Partido, uma iniciativa conservadora que ganhou destaque nacional e gerou diversos projetos de lei, como o PL 7180/2014. Ambos os programas visam impor maior controle, vigilância e disciplinamento nas instituições de ensino, refletindo uma herança autoritária presente na história do Brasil, incluindo a ditadura militar e o recente crescimento das novas vertentes da direita. A pesquisa, que integra ciência política, filosofia política, história, educação e sociologia, analisa os discursos que apoiam esses projetos, utilizando a metodologia de análise de discurso.

Este estudo se ancora nas reflexões de Foucault, que desempenha um papel central na orientação teórica e metodológica desta pesquisa. Embora Foucault não tenha desenvolvido uma metodologia prescritiva, suas reflexões fornecem um arcabouço conceitual valioso para abordar questões fundamentais, como a compreensão do tempo presente e a análise dos mecanismos de poder em jogo. As perguntas orientadoras desta pesquisa refletem uma abordagem foucaultiana, buscando desvelar as dinâmicas de poder subjacentes aos projetos de militarização das escolas públicas e da Escola sem Partido. A pesquisa provoca uma reflexão sobre quem se beneficia e quem é prejudicado por esses projetos, assim como sobre os discursos e interesses que os sustentam, o estudo visa a desnaturalização das práticas autoritárias e disciplinares presentes na educação.

Ao testar hipóteses sobre as permanências históricas de controle e dominação na escola pública, o estudo busca identificar indícios nos discursos que expõem as estratégias de poder em operação. A tese da autora também trabalha os conceitos de Bourdieu, cuja análise crítica da educação destaca a tendência da escola em reproduzir e legitimar desigualdades sociais. Bourdieu argumenta que o sistema de ensino está intrinsecamente ligado às estruturas de classe e desenvolve uma teoria do sistema educacional que evidencia como a escola tende a

favorecer as/os estudantes que possuem maior capital cultural, social e financeiro. Nessa perspectiva, as desigualdades sociais são perpetuadas pela escola, que naturaliza as aptidões ou inaptidões das/os estudantes, sem levar em consideração as disparidades de recursos e oportunidades que cada uma/um possui. Assim, a pesquisa de Ferreira (2020) dialoga com as reflexões de Bourdieu ao investigar como os projetos de militarização das escolas públicas e Escola sem Partido podem acentuar ainda mais essas desigualdades, reforçando a visão crítica do papel da educação na reprodução de injustiças sociais.

Os resultados da pesquisa divulgam como esses projetos educacionais conservadores e autoritários refletem as profundas desigualdades e exclusões presentes na sociedade brasileira. A militarização das escolas e Escola sem Partido são vistos como instrumentos de reforço do *status quo*, que perpetuam valores classistas, machistas, racistas e excludentes. A análise dos discursos que apoiam esses projetos evidencia as estratégias retóricas e discursivas utilizadas para legitimar e justificar medidas que restringem a liberdade de expressão e impõem uma visão ideológica particular nas escolas públicas.

Ao combinar diversas áreas do conhecimento, a pesquisa de Ferreira (2020) lança luz sobre as complexas dinâmicas políticas e sociais envolvidas na educação brasileira contemporânea, destacando a importância de resistência e luta por uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Em sua dissertação, Souza (2012), faz uma análise perspicaz da realidade contemporânea, especialmente no contexto educacional militar. A pesquisa foca na juventude e investiga o fenômeno do bullying. O estudo expõe uma trama complexa de contradições dentro de uma escolar militar do estado de Goiás. Este ambiente, marcado pela dualidade entre o campo educacional e militar, apresenta uma dinâmica única de poder e dominação, onde os regulamentos disciplinares se entrelaçam com as práticas de violência simbólica. Através de métodos como observação, questionário e entrevistas, Souza (2012) busca estabelecer uma mediação, oferecendo uma perspectiva fundamentada nos estudos de Bourdieu para compreender a violência escolar.

A pesquisa evidencia que, por trás da fachada de disciplina imposta pelos agentes pedagógicos/militares, ocorrem diversas formas de violência com/entre as/os jovens, muitas vezes invisíveis e insidiosas, manifestando-se como violência/coação simbólica. A pesquisa de Souza (2012) se destaca pela sua abordagem meticulosa na categorização das formas de violência enfrentadas pelas/os estudantes, tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Ao identificar os tipos de violência como verbal, simbólica, física e virtual, ela não apenas descreve essas manifestações, mas também investiga as ramificações emocionais que cada uma delas

acarreta. Além disso, ao evidenciar as experiências das vítimas e espectadoras/es do *bullying*, ela destaca os sentimentos desencadeados por tais atos, que vão desde a insegurança e o medo até a depressão e a baixa autoestima.

É importante ressaltar que a dissertação da pesquisadora vai além da simples identificação dos tipos de violência, pois tem um enfoque na compreensão das consequências psicológicas e emocionais dessas atitudes. Os resultados desvelam a complexidade das relações de poder dentro da escola e a urgência de uma abordagem que transcenda os aspectos superficiais do fenômeno. Ao alinhar-se com a linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, Souza (2012) não apenas lança luz sobre o problema do *bullying*, mas também oferece uma base teórica para orientar práticas mais eficazes de prevenção e intervenção, não apenas dentro das instituições educacionais militares, mas também na sociedade em geral.

Por sua vez, Rocha (2014) se propõe a investigar os processos identitários que se manifestam dentro de uma escola de carreira militar, utilizando uma abordagem discursiva, ela fundamenta seu estudo nos princípios Foucaultianos relacionados à educação, enfatizando os dispositivos de práticas discursivas, disciplinares e de governo. No contexto dessa pesquisa, os/as estudantes são vistos como sujeitos/as moldados/as pelos discursos que permeiam o ambiente militar, centrados nos pilares da hierarquia e da disciplina. A análise se concentra em materiais escritos, como o edital do concurso e as normas da escola, além de entrevistas com os/as estudantes, buscando entender como essas práticas identitárias são construídas e internalizadas ao longo do tempo.

Os resultados da pesquisa indicam a complexidade dos processos identitários dentro da escola de carreira militar, destacando como os/as estudantes, ao ingressarem, já são expostos a práticas disciplinares e de governo que moldam suas condutas e o corpo desde o início. A análise das narrativas mostra como essas identidades são gradualmente formadas e aprimoradas ao longo de sua trajetória na instituição. As exigências presentes no edital do concurso, por exemplo, já delineiam expectativas e comportamentos esperados, contribuindo para a configuração inicial de suas identidades militares.

A pesquisa de Rocha (2014) traz à tona não apenas a influência do ambiente escolar na construção das identidades das/os estudantes, mas também a maneira como essas identidades são constantemente negociadas e (re)afirmadas ao longo do tempo. A pesquisa conduzida por Sauer (2017) em sua dissertação de mestrado concentra-se na compreensão da valorização da disciplina na formação das/os jovens contemporâneas/os, com um foco específico na escolha por parte dos pais e mães de enviar suas/seus filhas/os para Escolas Militares/Militarizadas. Ao investigar os motivos por trás dessa escolha e os significados atribuídos à disciplina para a

formação das/os estudantes, ela pesquisa o fenômeno da militarização de escolas públicas em alguns estados brasileiros, especialmente o caso do Colégio Militar Tiradentes em Porto Alegre, mantido pelo Estado do Rio Grande do Sul e com comando da Brigada Militar.

Os resultados da pesquisa demonstram que a instituição fortemente disciplinar, como o Colégio Tiradentes, localizado em Porto Alegre, mantém sua relevância na contemporaneidade, encontrando respaldo nas expectativas das famílias em relação ao desempenho acadêmico de suas/seus filhas/os. A pesquisa se baseia nos estudos foucaultianos, especialmente na análise da fabricação de corpos dóceis dentro do contexto da escola militar. Em sua dissertação, Sauer (2017) discorre sobre como a disciplina, instrumento de poder, (re)configura os corpos das/os estudantes, transformando-as/os em pessoas submissas e dóceis. Essa abordagem foucaultiana permite uma análise das práticas disciplinares adotadas nesse ambiente, revelando não apenas os aspectos visíveis, mas também os mecanismos de controle sutis que operam sobre os corpos das/os estudantes.

Ao explorar a fabricação de corpos dóceis, ela enfoca no funcionamento do poder disciplinar na escola militar, destacando como os rituais, normas e punições contribuem para a formação de pessoas disciplinadas e obedientes. Através da lente foucaultiana, ela examina como a disciplina não apenas controla os corpos, mas também os modula de acordo com as normas e ideais pré-estabelecidas pela instituição militar. Essa análise mostra não apenas a eficácia das práticas disciplinares, mas também os efeitos sutis e duradouros que exercem sobre as/os pessoas, definindo não apenas seus comportamentos, mas também suas subjetividades.

A pesquisa ressalta que a escolha por uma educação pautada na disciplina é muitas vezes motivada pela esperança de um bom resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que pode abrir portas para universidades públicas de alta qualidade. Essa troca entre liberdades da juventude no presente e resultados futuros mais promissores se evidencia como uma estratégia adotada por pais, mães e estudantes de escolas militares, alimentando uma visão pragmática da educação como investimento para o sucesso futuro.

A pesquisa realizada por Mantuano (2022) aborda um fenômeno emergente nas mídias sociais: a página da rede social *Facebook* "No Meu Colégio Militar", inspirada na *hashtag* #nomeucolegiomilitar. O objetivo central do estudo foi analisar a violência de gênero perpetrada pelas escolas cívico-militares do Brasil, utilizando-a como fonte de dados, e discutir a influência do conservadorismo político na Educação, especialmente nas referidas escolas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo documental, realizando a coleta de dados por meio de pesquisa de campo em mídias digitais, com análises interpretativas. A colaboração de relatos anônimos da internet enriqueceu a pesquisa, que se debruça sobre postagens datadas

entre 2016 e 2019, fornecendo informações sobre as dinâmicas de violência dentro dessas instituições de ensino.

Sua dissertação emerge como uma investigação vital nos estudos sobre a complexidade da violência de gênero no ambiente escolar militar/militarizado. Ao desdobrar essa categoria principal de análise, a autora subdivide-a com precisão, abrangendo desde a violência simbólica até as manifestações mais tangíveis de patriarcado, machismo e misoginia. Foram utilizadas autoras como Scott, Saffiotti, Machado e Bandeira para enriquecer as análises sobre as múltiplas facetas das violências de gênero que afligem as pessoas e os gêneros politicamente e socialmente vulneráveis, a pesquisa em questão ressalta a urgência de políticas públicas direcionadas a esses grupos marginalizados. Além disso, ela destaca a necessidade premente de que a lei seja aplicada com rigor implacável contra qualquer tentativa criminosa perpetrada por agentes do Estado, consolidando assim uma resposta efetiva contra as investidas de violência e injustiça.

Os resultados da pesquisa sinalizam a presença significativa de violências, especialmente de gênero, nas escolas militares/militarizadas, evidenciando a permissividade por parte da direção dessas instituições ao lidar com as denúncias recebidas. Essas descobertas sugerem a urgência de repensar a modalidade de ensino que combina elementos da educação civil com a militar, sob risco de formar pessoas prejudicadas por experiências traumáticas e discriminatórias. Mantuano (2022) destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na formulação de políticas educacionais que garantam um ambiente seguro e inclusivo para todas/os as/os estudantes.

Por fim, a pesquisa realizada por Rebelatto (2023) destaca-se por sua abordagem minuciosa das influências dos movimentos conservadores e neoconservadores no contexto político, social e educacional, sobretudo no panorama brasileiro. Ao questionar como esses projetos educacionais emergentes caracterizam-se e influenciam a educação do país, a autora delineou seus objetivos específicos, desde contextualizar a origem das ideias neoconservadoras na educação até compreender seu impacto sobre o trabalho docente nas instituições de Educação Básica.

O referencial teórico oferecido pela pesquisa fornece uma análise das origens e conceitos dos movimentos neoconservadores, destacando sua proeminência tanto globalmente quanto no contexto educacional brasileiro. Ao utilizar autoras/es como Alves (2020; 2022) e Santos (2022), a pesquisa examina as características desses movimentos, com foco especial em iniciativas como o Escola sem Partido, o *homeschooling* e as Escolas Cívico-Militares. Essa análise vai além da superfície, investigando as normas e regulamentos dessas instituições, bem

como nas implicações da militarização do ambiente escolar. Através dessa abordagem, a pesquisa lança luz sobre os mecanismos pelos quais essas escolas militarizadas pensam a educação, influenciando não apenas os conteúdos ensinados, mas também as práticas pedagógicas, o comportamento/corpo das/os estudantes e o ambiente escolar como um todo.

A pesquisa demonstra um cenário preocupante, onde os movimentos neoconservadores, em consonância com iniciativas como o Escola sem Partido, o *Homeschooling* e as Escolas cívico-militares, têm obtido sucesso no cerceamento da liberdade de ensinar e aprender sobre questões fundamentais para a sociedade brasileira, como gênero e sexualidade. A autora destaca argumentos como a separação entre ensinar e educar, a contrariedade a conteúdos de gênero ou ideologia de gênero, a censura e o controle de conteúdo. Apesar das adversidades, a pesquisa indica que as/os docentes resistem de diversas formas, seja através do silêncio estratégico ou da continuidade do trabalho em temas sensíveis, demonstrando engajamento em lutas sindicais, sociais ou partidárias.

As conclusões da pesquisa evidenciam a resiliência das/os docentes diante das dificuldades, destacando sua persistência no magistério e em suas lutas por melhores condições de trabalho, mesmo diante das pressões e constrangimentos enfrentados, a pesquisa de Rebelatto (2023) nos fornece, portanto, reflexões sobre as dinâmicas atuais da educação brasileira sob o espectro das influências conservadoras e neoconservadoras, enquanto destaca a importância da resistência e do engajamento dos educadores na defesa de uma educação plural e inclusiva.

As pesquisas analisadas compartilham um enfoque predominantemente qualitativo, evidenciando uma abordagem que valoriza a compreensão dos fenômenos investigados. Essas escolhas metodológicas são reflexo da natureza complexa e multifacetada dos temas abordados, os quais demandam uma análise rica em detalhes.

A diversidade nos procedimentos metodológicos adotados em cada pesquisa reflete a variedade de estratégias utilizadas para analisar e interpretar os fenômenos estudados. Enquanto algumas pesquisas se baseiam em entrevistas para capturar as experiências e perspectivas das/os participantes (Souza, 2012; Rocha, 2014; Sauer, 2017; Mantuano, 2022), outras preferiram a análise documental ou observações diretas para compreender os contextos sociais e culturais em que os fenômenos ocorrem (Ferreira, 2020; Rebelatto, 2023).

Essa abordagem qualitativa permitiu às estudiosas analisarem os temas de interesse, pesquisando suas complexidades de maneira holística. Ao invés de se limitarem a medidas quantitativas, essas pesquisas buscam compreender os significados, percepções e relações

subjacentes aos fenômenos estudados, contribuindo para uma compreensão mais completa e contextualizada dos temas em questão.

Observamos uma convergência nos estudos de Rocha (2014), Sauer (2017) e Ferreira (2020), que compartilham a utilização das teorias foucaultianas como base para suas análises sobre práticas discursivas e relações de poder. Enquanto Souza (2012) adota as reflexões de Bourdieu para examinar as violências simbólicas, contrastando com Ferreira (2020), que dialoga com o autor numa análise crítica da educação, evidenciando a propensão das escolas em reproduzir e legitimar desigualdades sociais.

No contexto da compreensão dos movimentos neoconservadores e do processo de militarização do espaço educacional, o trabalho de Rebelatto (2023) se assemelha ao de Ferreira (2020). No entanto, diverge ao empregar outras/os autoras/es na análise documental como por exemplo: Moraes (2021) e Alves (2020; 2022), sugerindo uma perspectiva distinta sobre essa temática.

Por outro lado, Mantuano (2022) focaliza as violências de gênero, apoiando-se em autoras/es como Scott (1988) e Saffiotti (2015) para categorizar e analisar essas formas de violência. Nesse aspecto, difere de Souza (2012), que também aborda outros tipos de violência, por meio do *bullying*, utilizando a abordagem de Bourdieu para sua análise. Ambas as pesquisas convergem para a constatação de que tais violências podem ter um impacto significativo na autoestima, no bem-estar psicológico e no desempenho acadêmico daquelas/es que as vivenciam.

Apesar de Mantuano (2022) ter abordado outras/es autoras/es igualmente relevantes para embasar suas análises sobre questões de gênero em sua dissertação, percebemos a falta da inclusão dos conceitos e reflexões de Judith Butler. Como uma figura proeminente no campo dos estudos de gênero, Butler é conhecida por suas contribuições significativas sobre a performatividade de gênero e as complexas dinâmicas de poder subjacentes às normas sociais. Seus trabalhos desafiam as concepções tradicionais de identidade de gênero e questionam as estruturas de poder que influenciam nossas experiências cotidianas. Esta mesma lacuna está presente nos trabalhos de Souza (2012), Rocha (2014) e Sauer (2017). As únicas autoras que trouxeram Butler em seus trabalhos foram Rebelatto (2023) e Ferreira (2020). É importante notar que, ao analisarmos suas pesquisas, percebemos que a inclusão de Butler não ocorre de forma intencional, mas sim como uma referência periférica. Isso demonstra uma possível falta de reconhecimento mais explícita da influência de Butler, o que pode indicar uma tendência em abordagens acadêmicas que, sem querer, deixam de contemplar as contribuições dessa autora fundamental.

Uma lacuna que pretendemos enfatizar com nossa pesquisa. Ao incorporar os conceitos e perspectivas da referida autora, almejamos enriquecer a compreensão das relações de gênero, pesquisando como suas teorias podem oferecer novas formas de pensar e interpretar tais questões nas instituições educacionais militares/militarizadas, ampliando assim o diálogo acadêmico sobre esse tema crucial.

Outra lacuna encontrada nos trabalhos, apesar de abordarem questões de gênero<sup>12</sup>, é a ausência de um enfoque mais abrangente na diversidade sexual e de gênero no contexto das escolas/colégios militares/militarizadas/cívico-militar. Este é um tema que engloba um vasto arsenal de assuntos e nuances, e notamos que muitas pesquisas não contemplam plenamente essa diversidade. Nossa intenção com a presente pesquisa é contribuir, ampliando o escopo de estudo para incluir uma compreensão mais detalhada e inclusiva da diversidade sexual e de gênero. Buscamos não apenas ampliar o conhecimento existente, mas também fomentar um diálogo mais inclusivo e representativo. Ao focar nossa pesquisa nessas áreas tratadas com parcimônia, pretendemos trazer à tona vozes e perspectivas que muitas vezes são marginalizadas.

Com o propósito de refinar ainda mais a compreensão dos estudos prévios sobre as escolas cívico-militares no Maranhão, o Estado onde nossa pesquisa é realizada, realizamos a segunda etapa de busca no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizamos os descritores<sup>13</sup> "escolas militares", "escolas cívico-militares" e "Maranhão". Como resultado, identificamos um total de três trabalhos correlacionados, todos eles dissertações, conforme detalhado no Quadro 2:

**QUADRO 2** – Trabalhos selecionados sobre escolas militares/militarizadas no Maranhão

DISSERTAÇÕES		
Autoras/es - Título	Universidade - Ano	Programa de Pós-Graduação
SENA, Helio Cleidilson De Oliveira – <b>Escolas Militarizadas No Maranhão: Um Estudo Sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2021	Pós-Graduação em Educação – PPGE

<sup>12</sup> Um macro tema que engloba uma série de assuntos.

<sup>13</sup> Nesta segunda etapa da pesquisa, optamos por não utilizar os descritores “diversidade sexual” e “diversidade de gênero”, uma vez que a busca anterior já havia revelado uma lacuna de trabalhos (dissertações e teses) sobre essas temáticas no contexto do nosso estado. O foco desta nova pesquisa foi direcionado para identificar dissertações e teses que abordassem especificamente o tema das escolas militares/militarizadas. Com isso, buscamos compreender como essas instituições são investigadas em nível acadêmico, independentemente da inclusão explícita das questões de diversidade sexual e de gênero.

<b>SOEIRO, Jermany Gomes – Vídeos Didáticos do Youtube: Um Estudo Sobre a Utilização de Vídeos nas Aulas de Língua Portuguesa no 9º Ano do Colégio Militar Tiradentes I</b>	Universidade Federal do Maranhão. 2021	Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB - Mestrado Profissional em Educação
<b>OLIVEIRA, Jessica Ruane Lima De. Círculos de Cultura e Podcasts Como Educação Libertadora no Ensino Médio do Colégio Militar Tiradentes II Em Imperatriz-Ma</b>	Universidade Federal do Maranhão. 2022	Pós-Graduação em Formação Docente Em Práticas Educativas - PPGFOPRED, - Mestrado Profissional em Educação

Fonte: Catálogo de teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2024.

As pesquisas das/os autoras/es Soeiro (2021) e Oliveira (2022), foram desenvolvidas em Programas Profissionais em Educação. A primeira no Programa ao qual estamos vinculadas/os. Em ambas pesquisas, observamos uma abordagem que trata a escola militar/militarizada apenas como cenário ou contexto de suas investigações, não a considerando como objeto de estudo em si. Por outro lado, Sena (2021) adota uma perspectiva diferente, focalizando especificamente as escolas militarizadas do estado do Maranhão como objeto central de sua pesquisa. Seu estudo examina a parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) e a Secretaria de Segurança do Maranhão (SSP/MA), investigando como essa colaboração ocorre e quais são seus impactos no contexto educacional e social. Sua metodologia incorpora uma análise documental detalhada, abrangendo desde as leis de criação das escolas até os termos de cooperação, projetos político-pedagógicos, normativas e regimentos internos.

No decorrer de sua pesquisa, Sena (2021) examina quatro categorias principais: a parceria entre a rede pública de ensino e as corporações militares, a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas, o papel do pedagógico nesse contexto e os impactos na melhoria dos indicadores educacionais dessas instituições. Os resultados exibem que a motivação da rede pública para adotar o processo de militarização dessas escolas está relacionada à expectativa de resolver problemas de violência e indisciplina, particularmente em áreas periféricas. A gestão militar imprime uma nova dinâmica às funções e aos aspectos pedagógicos das escolas, pautados pela disciplina, hierarquia e organização.

Contudo, a pesquisa de Sena (2021) também destaca algumas desvantagens desse modelo, como a cobrança de taxas adicionais, a transferência de discentes que não se enquadram no novo modelo e a presença de professoras/es que não compartilham a filosofia da escola. Essas questões suscitam reflexões importantes sobre os desafios e complexidades

envolvidos na implementação e na manutenção das escolas militarizadas no contexto educacional do Maranhão.

Com base nas análises realizadas no Estado do Conhecimento, Quadro 1 e 2, observa-se um expressivo aumento nacional no processo de militarização, com o surgimento crescente de novas escolas militares/militarizadas. Essa tendência é respaldada pelo fortalecimento das parcerias entre as Secretarias de Educação e as forças militares, um fenômeno que vem se consolidando cada vez mais. No entanto, é interessante observar a escassez de estudos que correlacionam a temática de gênero nas escolas militares/militarizadas, no âmbito nacional e sobretudo no estado do Maranhão, o que pode ser atribuído à possíveis dificuldades em abordar essa questão sensível dentro desses ambientes.

Destacamos também que a maioria dos trabalhos que pesquisaram essa conexão entre gênero e escolas militares foi conduzida por mulheres. Por outro lado, a maior parte das pesquisas que abordam a parte organizacional e as parcerias entre as gestões foi realizada por homens. Essa assimetria de gênero na condução das pesquisas sugere diferentes perspectivas e áreas de interesse entre as/os pesquisadoras/es, levando-nos a ponderar sobre as reminiscências das experiências pessoais e das identidades de gênero na abordagem dessas temáticas.

Essa observação sinaliza para a necessidade de uma análise mais acentuada sobre como as questões de gênero são percebidas e tratadas nas escolas militares/militarizadas, bem como o impacto das dinâmicas de poder e hierarquia de gênero nesses ambientes. Além disso, ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar e inclusiva que considere múltiplas perspectivas e vozes na pesquisa sobre educação militar/militarizada.

Todas as pesquisas identificadas, que trabalham questões de gênero em escolas militares/militarizadas, provêm de Programas de Pós-graduação Acadêmicas, constatando uma ausência de teses e ou dissertações sobre o tema em Programas de Pós-graduações Profissionais. Essa lacuna de pesquisa é significativa, pois, até o momento, a ausência de estudos específicos sobre o tema em Programas profissionais implica na falta de produtos (educacionais, materiais pedagógicos, etc...) direcionados para essas instituições. A ausência de ferramentas e recursos adaptados às necessidades das escolas militares/militarizadas pode limitar seu potencial de desenvolvimento e eficácia educacional. Portanto, a identificação dessa lacuna não apenas ressalta a importância desta pesquisa, mas também destaca a necessidade urgente de criar estratégias e recursos que atendam às demandas particulares dessas instituições de ensino.

Nas seções seguintes, apresentamos as categorias principais de nossa pesquisa. Cada categoria será discutida, destacando sua relevância e o modo como contribui para o

entendimento das diversidades sexuais e de gênero e relações de poder nesse contexto educacional cívico-militar.

#### **4 CORPOS (IN)DÓCEIS NO FRONT: Navegando nas diversas Fronteiras**

[...] Don't be a drag, just be a queen. Don't be a drag, just be a queen. Don't be! [...] Whether life's disabilities. Left you outcast, bullied or teased. Rejoice and love yourself today. Cause baby, you were born this way. No matter gay, straight or bi. Lésbica, transgênero. I'm on the right track, baby. I was born to survive. No matter black, white or beige. Chola or orient made. I'm on the right track, baby. I was born to be brave. I'm beautiful in my way. Cause God makes no mistakes. I'm on the right track, baby. I was born this way!<sup>14</sup> (Lady Gaga, 2011. Canção: Born This Way)

Na pesquisa, o corpo se impôs como uma categoria principal em razão de sua materialidade e presença inescapável nos processos educacionais e nas interações sociais, especialmente no contexto das escolas cívico-militares/militares. Diferente da noção de gênero, que aborda as construções sociais e culturais acerca das identidades/diferenças<sup>15</sup>, o corpo revela-se um ponto de convergência para as dinâmicas de poder, disciplina e vigilância. Ele é constantemente regulado, marcado e educado dentro desses espaços, servindo como terreno onde se inscrevem normas, restrições e práticas institucionais.

Antes de iniciarmos qualquer tentativa de conceitualização sobre corpo, surgem algumas questões primordiais que deslizam pela nossa pele e reverberam em nosso corpo enquanto pesquisadoras/es: "Mas o que é o corpo, o que ele pode ser/fazer? E o que nele se expressa?" Essas indagações essenciais antecedem toda tentativa de definição, atravessando-nos como um sopro que desafia a rigidez das nossas convicções, convidando-nos a pesquisar os limites e as possibilidades infinitas do que entendemos por corpo.

A concepção sobre corpo tem se transformado ao longo dos anos. Dentro de uma perspectiva histórica tradicional cartesiana, as ideias sobre o que é o corpo partiram de um

---

<sup>14</sup> [...] Não seja uma personagem, só seja uma rainha. Não seja uma personagem, só seja uma rainha. Não seja! [...] Mesmo que as dificuldades da vida. Te façam sentir deslocado, perseguido ou importunado. Exalte e ame a si mesmo hoje. Pois, meu bem, você nasceu desse jeito. Não importa se você é gay, hétero ou bi. Lésbica, transgênero. Estou no caminho certo, meu bem. Eu nasci para sobreviver. Não importa se você é preto, branco ou pardo. Latino ou vindo do oriente. Estou no caminho certo, meu bem. Eu nasci para ter coragem. Eu sou linda do meu jeito. Pois Deus não comete erros. Estou no caminho certo, meu bem. Eu nasci desse jeito! (Tradução nossa).

<sup>15</sup> O uso do termo "identidade/diferença" na pesquisa se justifica pela necessidade de entender a construção subjetiva e a dinâmica social do ser, indo além das categorias e fixações. Ao adotar essa perspectiva, buscamos compreender como as identidades são construídas e (re)definidas constantemente pela interação com o diferente, não como opostas, mas como elementos interdependentes. Essa abordagem nos permite entender as identidades como processos abertos, sempre em movimento, configurada por uma "diferença" que questiona e transforma o que se compreende como estável. Assim, o termo "identidade/diferença" inspirada em Deleuze (2009) nos possibilita uma análise mais complexa das subjetividades, evidenciando como estas são atravessadas por um fluxo constante de diferenciação, o que amplifica a compreensão das relações sociais e dos processos identitários.

pensamento platônico que o reduzia a uma realidade inferior. Platão (428/427-348 a.C), filósofo e matemático grego, via o corpo como um obstáculo que a alma devia superar para alcançar a libertação e valorizava a alma como a parte imortal e essencial do ser humano (Platão, 1974; 1991; 2000).

Na obra "Fédon", Platão (1991) aborda a questão da imortalidade da alma e sua relação com o corpo. Ele vê o corpo sob um aspecto dualista, considerando-o uma prisão para as almas onde estão "presos, como a ostra em sua concha" (Platão, 1974, p. 866). O corpo é mortal e sujeito a necessidades e desejos materiais, enquanto a alma é imortal e pertence ao mundo das ideias. Platão argumenta que o objetivo da filosofia é libertar a alma das amarras deste Corpo e alcançar a verdade eterna e imutável.

Em "A República", Platão (2000) desenvolve uma teoria política ideal e apresenta a famosa alegoria da caverna. Nessa alegoria, o Corpo é representado como a prisão da alma, enquanto o mundo sensível é visto como uma mera sombra das ideias verdadeiras. Platão (2000) argumenta que o verdadeiro conhecimento só pode ser alcançado quando a alma é liberada das limitações impostas pelo corpo e ascende ao mundo das ideias. Essa visão dualista de Platão influenciou a filosofia ocidental, configurando a maneira como entendemos a relação entre Corpo e alma.

Platão (2000) propõe, em seu ideal de cidade, que as mulheres possam ocupar funções semelhantes às dos homens, liberando seu potencial para desempenhar papéis importantes na sociedade. No entanto, essa inclusão não implica uma verdadeira igualdade de sexos. Embora Platão reconheça que as mulheres podem assumir responsabilidades semelhantes às dos homens, ele limita sua autonomia e subordina suas funções aos homens.

Assim, não há uma equiparação plena entre os gêneros, uma vez que as mulheres, embora parte integrante da estrutura social, ainda são vistas como inferiores em relação aos homens no que diz respeito ao poder e à autonomia. Esse modelo platônico sugere uma espécie de complementaridade, mas não uma igualdade substancial entre os sexos, refletindo as limitações de seu pensamento sobre o gênero.

Em Timeu ou da Natureza, Platão (2011) sugere que, embora homens e mulheres pertençam à mesma espécie — a "espécie humana" —, elas/eles são essencialmente diferentes, a ponto de serem tratadas/os quase como se fossem de "espécies" distintas. Ele postula que o homem possui uma precedência ontológica em relação à mulher e aos demais seres vivos, o que confere ao gênero masculino uma primazia tanto no plano existencial quanto social. De acordo com Platão (2011), a condição feminina é apresentada como uma forma inferior de existência, sendo resultado de uma espécie de punição divina.

[...] **Entre os que foram gerados machos, todos os que são covardes e levaram a vida de forma injusta, de acordo com o discurso verosímil, renascem mulheres na segunda geração.** Por esse motivo e nessa altura, os deuses conceberam o desejo da copulação, constituindo dentro de nós e dentro das mulheres um ser-vivo animado, e criaram cada um deles do seguinte modo. [...] É por isso que a natureza das partes íntimas dos homens é desobediente e autônoma, semelhante a um ser-vivo desobediente da razão<sup>285</sup>, e empreende dominá-lo por meio destes apetitosas cutilantes. Pelas mesmas razões, aquilo a que nas mulheres se chama “matriz” ou “útero”, um ser-vivo ávido de criação, quando está infrutífero durante muito tempo além da época, torna-se irritado – um estado em que sofre terrivelmente. [...] **Assim nasceram as mulheres e todas as fêmeas** (Platão, 2011, p. 209).

Segundo essa visão, o homem que não vivesse de acordo com a virtude ou com os preceitos filosóficos poderia reencarnar como mulher, o que implica que nascer mulher seria uma consequência negativa de condutas passadas. Essa concepção reflete uma posição de gênero enraizada em valores filosóficos e cosmológicos, onde a mulher era vista como uma etapa inferior dentro de um processo espiritual e moral.

Com essa visão dualista, Aristotélis gios tou Nikómachou ton Stageíron, conhecido como Aristóteles (384 a.C. - 322 a. C), filósofo e polímata grego, foi discípulo de Platão. Em suas obras, discutiu diversos temas, incluindo a natureza do corpo humano. Ele introduziu novas perspectivas ao estabelecer uma relação detalhada entre corpo e alma, ampliando e aprofundando os conceitos apresentados por seu mestre. Em "Metafísica", Aristóteles (2002) abordou a relação entre matéria e forma na constituição do Corpo. Ele argumenta que a matéria é a potencialidade para a existência de algo, enquanto a forma é o que dá estrutura e características específicas a essa matéria. No caso do Corpo, a matéria seria o elemento físico, enquanto a forma seria o princípio vital que anima o Corpo, permitindo suas funções específicas. Assim, o Corpo é considerado uma combinação inseparável de matéria e forma, com a forma desempenhando um papel central na definição das propriedades e das funções do corpo.

Em "Da Alma", Aristóteles (2010) analisa as diferentes funções da alma e sua relação com o Corpo (Soma, em grego). Ele argumenta que a alma é a forma do Corpo, conferindo-lhe a capacidade de desempenhar essas funções vitais. Aristóteles destaca a interdependência entre a alma e o Corpo e argumenta que a alma é inseparável do Corpo, pois é a forma que dá vida e direciona as atividades do Corpo onde “na maioria dos casos, a alma nada sofre sem o corpo” (Aristóteles, 2006, p. 47). O Corpo é o meio pelo qual a alma se manifesta e realiza suas funções específicas. Dessa forma, o Corpo e a alma estão intrinsecamente ligados, e a saúde e o bem-estar do Corpo são fundamentais para o pleno funcionamento da alma.

Para Aristóteles, a finalidade do sexo estava vinculada à reprodução e à perpetuação da espécie, sendo vista dentro de um contexto natural e teleológico. Ele acreditava que o prazer físico decorrente do ato sexual estava relacionado a uma transformação corporal que gerava sensações, percebidas pela consciência como prazer. Esse prazer, no entanto, não era o objetivo central, mas sim uma consequência do processo natural de reprodução. A diferença entre homem e mulher, na visão aristotélica, também reflete essa lógica.

A amizade entre marido e mulher parece existir por natureza; de fato, o homem é naturalmente propenso a acasalar-se, mais ainda do que a constituir cidades, porque o lar preexiste à cidade e é mais necessário que ela, e **o instinto de procriação é comum ao homem e aos animais irracionais com maior intensidade que os outros**. No caso dos outros animais a união se estende somente até a procriação, mesmo os seres humanos vivem juntos não apenas por causa da procriação, mas também para prover às várias necessidades da vida; desde o início as funções são divididas, e as do homem e da mulher são diferentes; desta forma eles se ajudam mutuamente, pondo seus dons particulares num fundo comum (Aristóteles, 1985, p. 168).

Aristóteles via o homem como o princípio ativo na geração, responsável por fornecer a "forma", enquanto a mulher desempenhava o papel passivo, oferecendo a "matéria" para a procriação. Assim, o homem era associado à razão e à liderança, enquanto a mulher era vista como mais passiva e subordinada à natureza, refletindo a posição de gênero presente em sua filosofia.

Para ele, o sexo entre homens é considerado "fora dos limites da humanidade", pois não estaria em conformidade com a exclusivamente natural da atividade sexual: a reprodução. Na visão aristotélica, o prazer sexual deve estar subordinado à necessidade biológica de perpetuação da espécie, e, como o sexo entre homens ou entre mulheres não pode satisfazer essa função reprodutiva, ele seria visto como um comportamento desviante da ordem natural. Aristóteles provavelmente classificaria esse tipo de relação como um desejo desordenado, semelhante a outros comportamentos considerados antinaturais, como o ato de comer terra, em que o desejo é mal direcionado e não pode ser corrigido pela razão. Para o autor, a sexualidade humana deveria seguir um princípio de moderação e adequação à finalidade natural, o que não se aplicaria às relações homossexuais, sendo vistas como não corretas ou fora de sua "justa medida".

René Descartes (1596 -1650), filósofo, físico e matemático francês, ficou conhecido por sua abordagem racionalista e dualista, que buscou estabelecer uma clara separação entre a mente e o Corpo. Suas obras "Meditações sobre a Filosofia Primeira" (2004) e "Discurso do Método" (2001) contêm reflexões sobre a natureza do Corpo e sua relação com a mente.

Descartes (2001; 2004) propôs uma dúvida metódica que o levou à famosa afirmação "Cogito, ergo sum" (Penso, logo existo).

Não reconheço, porém, mais do que dois gêneros supremos de coisas. Um é o das coisas intelectuais, ou cogitativas, isto é, pertinentes à mente ou à substância pensante. O outro é o das coisas materiais, ou que pertencem à substância extensa, isto é, ao corpo. A percepção, a volição e todos os modos tanto de perceber quanto de querer referem-se à substância pensante; à extensa, porém, a grande (ou seja, a própria extensão em comprimento, largura e profundidade), a figura, o movimento, o lugar, a divisibilidade das próprias partes e coisas que tais (Descartes, 2002, p.65).

A afirmação de Descartes (2002) destaca a centralidade da mente como uma entidade pensante e consciente, enquanto o Corpo é concebido como uma entidade extensa e material. Isso delinea claramente a dualidade cartesiana, que separa a mente (*res cogitans*) e o Corpo (*res extensa*) como duas substâncias distintas com propriedades próprias. A mente é responsável por percepções, volições e todos os modos de pensamento, enquanto o Corpo é caracterizado por suas propriedades físicas, como extensão, figura, movimento e divisibilidade.

Entendo por corpo tudo o que pode terminar por alguma figura, estar circunscrito em algum lugar e preencher um espaço do qual exclui todo outro corpo. É percebido pelo tato, pela vista, pelo ouvido, pelo gosto e pelo olfato e é, também, movido de muitos modos, não em verdade por si mesmo, mas por outro, que o toca e do qual recebe a impressão, pois, ter a força de mover-se a si mesmo, de sentir e de pensar, de modo algum julgava pertencer à natureza do corpo. Ao contrário, ficava antes admirado de encontrar tais faculdades em certos corpos (Descartes, 2001, p 72).

Essa dicotomia marcou a filosofia ocidental, influenciando debates subsequentes sobre a natureza da consciência, a relação entre mente e Corpo, e os limites do conhecimento humano. A distinção cartesiana abriu caminho para novas investigações na filosofia, psicologia e ciências naturais, desafiando pensadores a explorar como essas duas substâncias interagem e coexistem.

Para Descartes (2001, p. 66), o corpo humano é concebido como uma "máquina perfeita" criada por Deus, funcionando de maneira precisa e eficiente como qualquer outra máquina bem projetada. Ele sugere que, embora o corpo possa ser visto como um conjunto de mecanismos interligados e funcionais, essa visão não diminui sua complexidade.

Porém, a substância corpórea e a mente, ou a substância pensante, criada, podem ser entendidas sob esse conceito comum, porque são coisas que precisam tão somente do concurso de Deus para existir. Contudo, a substância não pode vir a ser reconhecida simplesmente por ser uma coisa existente, uma vez que isso por si só não nos afeta [...] (Descartes, 2002, p.68).

Pelo contrário, ela destaca a precisão e a harmonia com que as diversas partes do corpo operam em conjunto, refletindo um design impecável que evidencia a engenhosidade divina. Descartes (2002) também aponta que a única diferença entre a matéria do corpo vivo e um cadáver é o calor interior, que infunde vida e movimento ao corpo, distinguindo-o de um simples conjunto de matéria inerte.

O corpo é parte do mundo físico, regido pelas leis da natureza, enquanto a mente é uma substância não física, consciente e pensante. O filósofo defendeu que a mente e o corpo são entidades distintas, mas interagem. Essa interação era uma das poucas conexões entre a mente e o corpo e acreditava que as experiências mentais poderiam afetar as reações físicas do Corpo e vice-versa (Descartes, 2001; 2004).

Baruch Spinoza (1632 - 1677), filósofo de origem judaico-portuguesa, é conhecido por sua filosofia monista, que busca uma compreensão unificada da natureza e do ser humano, que nos convida a refletir sobre o corpo, o que ele pode ser/fazer? E o que nele se expressa? – Se é que existem respostas.

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer (Spinoza, 2009, p. 101).

Nesse mergulho, cada resposta se desdobra em novas interrogações, demonstrando a complexidade e a riqueza do que é ou pode ser esse corpo. Suas obras "Ética" (2009) e "Tratado Teológico-Político" (2003) são marcos importantes na história da filosofia. Em "Ética", Spinoza (2009) propõe uma concepção determinista e monista da realidade. Ele argumenta que o corpo humano faz parte de uma substância única, Deus ou a natureza, que é composta por infinitos modos de existências. Para Spinoza (2009), o corpo é um modo particular de expressão da substância divina, regido por leis naturais.

Spinoza (2009) considera que o corpo e a mente são duas atribuições ou aspectos diferentes de uma mesma realidade, não sendo entidades separadas. O corpo é uma expressão da mente e vice-versa, e ambos estão sujeitos às mesmas leis da natureza. Dessa forma, o corpo é visto como um componente essencial na experiência e expressão da mente humana.

No "Tratado Teológico-Político", Spinoza (2003) aborda a relação do corpo com o contexto político e religioso. Ele argumenta que a liberdade política e religiosa é fundamental para o florescimento deste corpo. Spinoza (2003) defende que o corpo humano deve ser governado por leis justas e equitativas, que promovam a harmonia social e permitam o

desenvolvimento pleno do indivíduo. Com o passar do tempo, as concepções sobre o corpo começaram a se afastar do campo religioso, predominantemente influenciado pelo crescimento do cristianismo, e passaram a ganhar espaço nos campos mais sociopolíticos e culturais.

Na tentativa de responder a indagação capciosa de Spinoza (2009, p. 101) “o que pode o corpo”, Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês afirma: “A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (Deleuze, 1968, p. 147). Para ele, a estrutura de um Corpo é essencialmente definida pelas relações que ele mantém. Isso sugere que um Corpo não é uma entidade isolada, mas sim uma rede de conexões e interações com outros Corpos e com o ambiente ao seu redor. Essas relações são dinâmicas e mutáveis, implicando que a identidade de um Corpo está em constante fluxo, sendo continuamente (re)negociada através de novas interações. Assim, compreender o Corpo exige considerar a complexidade e a multiplicidade de suas relações, reconhecendo que sua essência está intrinsecamente ligada ao seu poder de ser afetado e de afetar outros.

Deleuze (1968) inspirado pelas concepções de Spinoza, propõe que o Corpo não é meramente uma estrutura física, mas é definido pelos afetos que é capaz de criar, experimentar, afetar e ser afetado. Ele sugere que a verdadeira natureza do Corpo reside em sua capacidade de gerar e responder a uma vasta gama de afetos, revelando uma dimensão dinâmica e relacional da nossa existência corporal.

[...] Um modo existente possui atualmente um número muito grande de partes. Ora, tal é a natureza das partes extensivas, que elas “se afetam” umas às outras ao infinito. Daí concluímos que o modo existente é afetado de um número muito grande de maneiras. Espinosa vai das partes para suas afecções, dessas afecções para as afecções do modo na sua totalidade<sup>1</sup>. As partes extensivas só pertencem a um determinado modo em uma determinada relação. Da mesma maneira, as afecções de um modo são consideradas em função de um certo poder de ser afetado. Um cavalo, um peixe, um homem, ou mesmo dois homens comparados um com o outro, não têm o mesmo poder de serem afetados: eles não são afetados pelas mesmas coisas, ou não são afetados pela mesma coisa da mesma maneira [...] (Deleuze, 1968, p. 147).

Deleuze (1968), ao comentar sobre a filosofia de Espinosa, enfatiza que um modo existente, ou seja, qualquer ser ou entidade (Corpos), é composto por um grande número de partes. Essas partes extensivas interagem e se afetam mutuamente de maneira infinita, resultando em um modo que é afetado de inúmeras maneiras. Essas interações entre partes extensivas conduzem a várias afecções, e essas afecções, por sua vez, influenciam o modo em sua totalidade. A capacidade de um modo de ser afetado, ou seu “poder de ser afetado”, varia entre diferentes Corpos. No mesmo sentido, Chauí (2011) argumenta que o Corpo não é uma unidade isolada, mas um ser essencialmente relacional, constituído por interações internas entre

seus componentes e externas com outros corpos. Deleuze, ecoando Espinosa, também vê o corpo como algo afetado de inúmeras maneiras pelas relações que estabelece, tanto internamente quanto com o ambiente ao redor.

[...] o corpo não é uma unidade isolada que entraria em relação com outras unidades isoladas, mas é um ser originária e essencialmente relacional: é constituído por relações internas entre os corpúsculos que formam suas partes e seus órgãos e pelas relações entre eles, assim como por relações externas com outros corpos ou por afecções, isto é, pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se, transformando-se e conservando-se graças às relações com outros (Chauí, 2011, p. 73).

Deleuze e Guattari (1997) expandem essa ideia ao introduzirem o conceito de "Corpo sem Órgãos" (CsO). Esse conceito vai além da visão tradicional do Corpo como uma máquina biológica composta de órgãos interligados. O Corpo sem Órgãos representa um conjunto de práticas que desestabilizam as organizações e hierarquias fixas dentro do Corpo, promovendo um estado de fluxo contínuo e potencialidade. Essa perspectiva desafia as concepções convencionais e abre espaço para novas formas de entender e experienciar a corporeidade, onde a ênfase está na capacidade do Corpo de se transformar e se (re)inventar continuamente através dos afetos.

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num spatium [...] (Deleuze; Guattari, 1997, p. 13).

Este conceito rompe com as noções tradicionais de corpo como uma estrutura física e organizada, composta por órgãos que desempenham funções específicas. Em vez disso, o CsO é visto como um espaço de intensidades, onde estas intensidades podem passar e circular livremente. Essas intensidades operam não apenas entre as/os sujeitas/os, mas também entre as pessoas e as coisas. Não se limitam às relações internas de um ser, mas se estendem às interações entre pessoas e o mundo ao seu redor. Este enfoque desloca a atenção das estruturas físicas do Corpo para as relações de forças e afetos que o constituem, sugerindo que o Corpo é um campo de possibilidades e transformações contínuas. Essa perspectiva permite uma compreensão do Corpo como algo que vai além da anatomia e fisiologia tradicionais, enfocando a dinâmica e as interações contínuas de forças vitais.

Thomas Walter Laqueur (1921- 2018), historiador alemão, analisa a transformação das concepções sobre o corpo e gênero, demonstrando mudanças nas ideias de unissexualidade e

bissexualidade ao longo da história. Laqueur (2001) argumenta que, antes do século XVIII, predominava o que ele chama de modelo "unissexual" do corpo, no qual homens e mulheres eram vistos como variantes de um mesmo corpo básico. Nesse modelo, as diferenças entre os sexos eram percebidas como uma questão de grau e não de tipo.

Em outras palavras, o corpo feminino era visto como uma versão menos desenvolvida ou inferior ao corpo masculino, com órgãos equivalentes, embora invertidos ou menos visíveis. Essa visão reforçava a ideia de que o corpo masculino era considerado "a forma humana canônica" (Laqueur, 2001, p. 120). Dessa maneira, o modelo masculino tornava-se o padrão biológico e normativo, enquanto o feminino era tratado como uma variação desse padrão.

O médico anatomista turco Claudius Galenus, conhecido como Galeno (129 a. C - 199 a 217 a.C) desenvolveu um modelo de compreensão dos órgãos reprodutivos que influenciou o pensamento médico por séculos. Ele afirmava que a mulher era, essencialmente, um "homem invertido". Segundo a teoria de Galeno, os órgãos sexuais femininos eram equivalentes aos masculinos, mas não haviam se desenvolvido externamente devido à falta de "calor vital" ou "força" suficiente. Em sua visão, o corpo masculino, por ser mais "quente", teria condições de externalizar seus órgãos genitais, enquanto o corpo feminino, considerado mais "frio", mantinha os mesmos órgãos, porém localizados internamente.

[...] **o corpo da mulher era uma versão menos quente, menos perfeita, logo menos potente do corpo reconhecido**, então os marcos orgânicos distintos, muito menos genitais, importavam muito menos que as hierarquias metafísicas que eles ilustravam. As afirmações de que **a vagina era um pênis interno ou que o ventre era um escroto feminino**, deviam, portanto, ser compreendidas como imagens na carne de verdades muito mais bem seguras em outro lugar. É outra forma de dizer, como afirmava Aristóteles, que a mulher está para o homem como o triângulo de madeira está para um triângulo de bronze, ou que a mulher está para o homem como os olhos imperfeitos da toupeira estão para os olhos mais perfeitos de outras criaturas. A anatomia no contexto da diferença sexual era uma estratégia representativa que iluminava uma realidade extracorpórea mais estável (Laqueur, 2001, p. 50, grifo nosso).

Essa concepção reforçava a ideia de que as mulheres eram uma versão "incompleta" ou "inacabada" do homem, refletindo uma concepção de inferioridade física e, por extensão, social, que influenciou o pensamento médico e filosófico por muitos séculos, em que o corpo masculino era considerado a norma e o feminino uma variação. Essa ideia reforçava crenças de inferioridade biológica da mulher na época.

No entanto, a partir do século XVIII, ocorre uma transição para o que Laqueur (2001) define como um modelo "bissexual" do corpo, no qual homens e mulheres passaram a ser vistos como radicalmente diferentes em termos de anatomia e fisiologia. Essa mudança de paradigma foi acompanhada por uma ênfase crescente nas diferenças biológicas entre os sexos, com o

corpo feminino sendo entendido como algo essencialmente distinto do masculino, e não apenas uma variação de grau.

[...] este foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino (Weeks, 2000, p. 57).

Nesse novo modelo, as diferenças entre os sexos eram apresentadas como fundamentais e intransponíveis, o que reforçava as ideias de papéis de gênero fixos e a desigualdade entre homens e mulheres. Essa transformação no entendimento do corpo humano teve implicações significativas para a maneira como as sociedades ocidentais passaram a conceber gênero, sexualidade e poder. O modelo unissexual, apesar de hierárquico, permitia uma certa fluidez entre as categorias de gênero, já que as diferenças eram vistas como variáveis dentro de um mesmo corpo. Com a ascensão do modelo bissexual, no entanto, essa fluidez foi reduzida, e as distinções entre os sexos se tornaram mais rígidas e naturalizadas.

Essa nova visão do corpo e da sexualidade ajudou a consolidar as normas de gênero que associavam o feminino à passividade e à domesticidade. Essa perspectiva integrou em nossa concepção de “identidade sexual” uma distinção clara entre o “eu masculino” e o “eu feminino”, ambos rigidamente definidos e profundamente relacionados às características específicas de cada corpo. Essa diferenciação reforça a ideia de que o gênero está essencialmente atrelado à biologia, perpetuando a percepção de que há papéis sociais e identidades de gênero imutáveis e naturais, fundados nas diferenças corporais (corpo diferenciado).

Os estudos de Laqueur (2001) mostram como as concepções sobre o corpo não são apenas o produto de observações biológicas, mas também de construções culturais e sociais que configuram a maneira como entendemos gênero e sexualidade nos dias atuais. A mudança do modelo unissexual para o bissexual do corpo não apenas refletiu, mas também reforçou/reforça estruturas de poder e desigualdade de gênero até os dias atuais.

Desde os anos 1960, o movimento feminista trouxe à tona importantes discussões sobre como vivenciamos nossos Corpos, identidades e sexualidades. Este movimento, ao questionar as normas estabelecidas e lutar por igualdade, criou um terreno fértil para que tais discursos ganhassem força. As pautas feministas promoveram a conscientização sobre a importância da autonomia corporal e a diversidade das experiências individuais, desafiando as narrativas tradicionais da época (Ribeiro, 2017); (Louro, 2000).

Autoras/es com teorias pós-críticas, como a filósofa norte-americana Judith Pamela Butler, e o filósofo francês Paul-Michel Foucault (1926 - 1984), e outras/os, trouxeram novas

perspectivas sobre o Corpo. Butler (2002 a, b; 2004), por exemplo, desafiou as noções tradicionais de gênero e sexualidade, propondo que o Corpo é um espaço de construção performativa das identidades. Foucault (1987; 1979), por sua vez, analisou como o Corpo é disciplinado e controlado por estruturas de poder e conhecimento, demonstrando que nossas compreensões do Corpo são profundamente influenciadas por contextos históricos e sociais. Essas abordagens pós-críticas complementaram a maneira como entendemos o corpo, destacando sua complexidade e as diversas forças sociais e políticas que o institui.

Foucault (1987; 1979) desenvolveu uma abordagem que questiona as noções tradicionais do Corpo como uma entidade fixa e autônoma. O autor é reconhecido por sua análise crítica das instituições sociais e das relações de poder. Suas obras "Vigiar e Punir" e "Microfísica do Poder" são fundamentais para compreender sua filosofia.

Em "Vigiar e Punir", Foucault (1987) analisa a transformação das práticas punitivas ao longo da história e a maneira como o Corpo se tornou o alvo privilegiado das técnicas disciplinares. Ele descreve o surgimento de instituições como a prisão e a escola, que visam controlar, regular e moldar os Corpos das pessoas por meio de técnicas disciplinares. O autor argumenta que o Corpo é moldado e disciplinado para se adequar às normas sociais e produzir corpos "úteis" para a sociedade.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 1987, p. 164).

Essa "anatomia política"<sup>16</sup>, ou "mecânica do poder", não busca apenas a obediência superficial, mas sim uma conformidade profunda, onde os Corpos são treinados para operar com precisão e eficácia. Foucault (1987) sugere que o poder não apenas dita ações, mas também modela habilidades e comportamentos, criando um sistema em que os Corpos são ferramentas ajustadas para servir aos objetivos de quem detém o controle. Esse processo de disciplinamento e organização dos Corpos é uma característica central das sociedades modernas, onde a eficiência e a produtividade são altamente valorizadas.

---

<sup>16</sup> O conceito de anatomopolítica, formulado por Foucault (1987), refere-se aos mecanismos disciplinares empregados para extrair a força produtiva dos corpos dentro de diversas instituições, como escolas, prisões e fábricas. A visão foucaultiana explora como essas estruturas de poder não apenas controlam, mas também moldam e (re)configuram os corpos para maximizar sua eficiência e eficácia. Esse processo envolve a regulamentação minuciosa dos comportamentos e a conformação das pessoas às demandas institucionais, transformando-as em agentes produtivos que operam segundo as técnicas e velocidades determinadas pelo poder.

Em "Microfísica do Poder", Foucault (1979) amplia sua análise sobre as relações de poder e o Corpo. Ele examina como o poder é exercido não apenas por instituições e estruturas de autoridade, mas também de forma dispersa e sutil em diversos aspectos da vida cotidiana. Foucault (1979) destaca a relação entre o corpo e o poder, argumenta que o Corpo é um objeto e um alvo das estratégias de poder, sendo submetido a diversas técnicas de controle e normalização e que até mesmo as identidades das pessoas “[...] com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, **é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos**, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 1979, p. 4, grifo nosso) são moldadas pelas forças sociais e políticas. Para ele, o que consideramos ser nossa identidade individual é, na verdade, o resultado de um complexo processo de poder que regula e disciplina nossos Corpos e nossas ações. Esses mecanismos de poder atuam sobre as múltiplas facetas da vida — desde os desejos mais íntimos até os movimentos mais cotidianos, (re)configurando-nos de acordo com normas e expectativas sociais. Assim, a identidade não é uma essência intrínseca, mas um constructo que emerge das relações de poder, em que cada característica pessoal é, em última instância, uma expressão da maneira como essas forças configuram e controlam a subjetividade e o comportamento humano.

Corroborando com a visão foucaultiana, Judith Butler (2002 a, b; 2004; 2018a), desenvolve uma abordagem que questiona as noções essencialistas e binárias do Corpo, enfatizando a sua construção social e cultural. Ela é conhecida por sua contribuição ao campo dos estudos de gênero e pela Teoria *Queer*. Suas obras "Gender Trouble" e "Corpos que Importam" são fundamentais para compreendermos sua abordagem/perspectiva.

Em "Gender Trouble", Butler (2004) questiona as concepções tradicionais de gênero e Corpo, argumentando que são construções sociais e culturais. Ela destaca que as noções de feminilidade e masculinidade são performativas, ou seja, são produzidas e reforçadas através de práticas e discursos sociais e expressadas em nossos Corpos. Reconhecer que o Corpo é uma construção multifacetada e em constante (trans)formação nos leva a entender que nossas identidades corporais são instituídas pelas normas, valores e práticas sociais/culturais ao nosso redor. Desta forma, “não há nenhuma referência a um corpo puro que não seja ao mesmo tempo uma formação adicional desse corpo” (Butler, 2002a, p.31), em vez disso, qualquer tentativa de definir ou descrever um "corpo puro" está, na verdade, implicando um novo nível de construção e interpretação a ele.

As nossas percepções e compreensões dos Corpos são mediadas por discursos e práticas que continuamente reformulam o que consideramos como Corpo. Isso significa que o Corpo é um produto de uma multiplicidade de significados e contextos, onde cada referência

ou descrição não revela uma verdade fundamental, mas adiciona camadas de significação (Foucault, 1987; 1979); (Butler, 2002 a, b; 2004; 2018a).

Cada aspecto de nossa identidade física e/ou comportamental é influenciado por um conjunto de expectativas sociais que ditam como devemos nos apresentar e agir. As culturas e sociedades estabelecem padrões específicos de beleza, saúde, sexualidade, gênero e comportamentos e outros/as, que são internalizados pelas/os indivíduos ao longo do tempo (Butler, 2002a). Portanto, nossas identidades corporais não são fixas ou naturais, mas são continuamente (re)criadas e (re)negociadas em resposta às forças culturais e sociais que nos cercam. O Corpo, portanto, não é um dado biológico, mas sim um resultado de normas sociais e de atos performativos e influenciado pelas percepções e interações com os outros. O Corpo não apenas estabelece uma perspectiva própria, mas também é continuamente configurado e (re)definido pelas perspectivas alheias.

Não somos simplesmente fenômenos visuais uns para os outros – nossas vozes precisam ser registradas e, então, precisamos ser ouvidos; ou melhor, quem somos, corporalmente, já é uma maneira de ser “para” o outro, aparecendo de formas diversas, que não podemos ver nem ouvir; isto é, nos tornamos disponíveis, corporalmente, para um outro cujas perspectivas não podemos antecipar nem controlar completamente. Dessa maneira, eu sou, como um corpo, e não apenas para mim mesma, e nem mesmo primariamente para mim mesma, mas eu me encontro, se me encontrar de todo, constituída e desalojada pela perspectiva dos outros. [...] Esse é um ponto importante porque não se trata do caso de o corpo estabelecer apenas a minha própria perspectiva, ele é também o que desloca essa perspectiva e transforma esse deslocamento em uma necessidade (Butler, 2018b, p. 55).

Nesse sentido, a identidade corporal é tanto constituída quanto desalojada pela visão dos outros, tornando esse deslocamento uma parte essencial da existência. Butler (2018b) enfatiza que o Corpo é um campo de interações dinâmicas/performativas, onde a própria compreensão de si é mediada e (trans)formada pela necessidade de se ver através dos olhos dos outros. E desta forma “os corpos ganham sentido socialmente” (Louro, 2000, p. 06).

Em "Corpos que Importam", Butler (2002a) aprofunda sua análise do Corpo, pesquisando as interseções entre gênero, sexualidade e poder. Ela critica a noção de um corpo pré-discursivo e argumenta que o corpo é constituído através de práticas discursivas e reguladoras. Butler (2002b) destaca que corpos considerados "abjetos" ou fora das normas dominantes são submetidos a formas específicas de violência e marginalização.

[...] Há corpos abjetos, e isso poderia ser um performativo ao qual eu atribuo ontologia. [...] . O domínio da ontologia é um território regulamentado, o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder. [...] o abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e

heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante (Butler, 2002b, p. 161-162).

Ao afirmar que "há corpos abjetos", Butler (2002b) nos leva a questionar quem define a abjeção e com quais consequências. A ontologia, entendida como o estudo do ser, não é um campo neutro ou natural, mas um território regulamentado e formatado por forças de poder que determinam quais Corpos são considerados válidos e significativos.

De acordo com Butler (2004; 2002a), o corpo não pode ser entendido como algo natural ou pré-determinado, mas sim como um produto da educação e dos instrumentos sociais. Ele é instituído e educado por meio de normas e expectativas culturais, que são internalizadas desde o nascimento.

Os corpos são afetados por processos sociais. O modo como nosso corpo cresce e funciona é influenciado pela distribuição de comida, costumes sociais, guerras, trabalho, esporte, urbanização, educação e medicina. [...] Todas essas influências são estruturadas pelo gênero (Connell; Pearse, 2015, p. 93).

Essas normas sociais determinam como o Corpo deve se comportar, se expressar e se encaixar em categorias binárias de gênero, por exemplo. Através desse processo de socialização, o Corpo se torna uma extensão das estruturas de poder e das normas sociais dominantes. As noções de masculinidade e feminilidade, por exemplo, são construções sociais que são inscritas nos corpos por meio de práticas disciplinares e de controle.

Antes de Butler, a historiadora norte-americana Joan Wallach Scott, já questionava o uso do conceito de gênero de forma descritiva e a naturalização do biológico como uma base estática sobre como se fundamentam os aspectos culturais. Scott (1988) argumentou que o gênero não deveria ser visto apenas como uma categoria descritiva, mas como uma construção social e histórica, que está profundamente interligada às relações de poder e à produção de significados culturais.

**Gênero é a organização social da diferença sexual.** Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mas propriamente, **o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais.** Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. **Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo aspecto de contextos discursivos** (Scott, 1988, p. 2, grifo nosso).

Essa perspectiva abriu caminho para o desenvolvimento de teorias mais complexas sobre a performatividade do gênero e a desconstrução das fronteiras entre o biológico e o social, como posteriormente apontados nos estudos da Butler.

O “sistema sexo/gênero”, conforme delineado por Rubin (2017), oferece uma análise que transcende a dicotomia entre o corpo biológico e as construções culturais, enfatizando que o gênero é o resultado de um complexo conjunto de práticas sociais que (re)configuram as diferenças sexuais. Rubin (2017) argumenta que essas práticas não apenas estabelecem as relações entre os sexos, mas também geram significados culturais que permeiam as esferas da sexualidade e do gênero.

Dentro desse sistema, o sexo biológico é frequentemente reforçado como uma base sobre a qual os significados culturais são construídos, conferindo um valor normativo às categorias de gênero e sexualidade. Essa abordagem crítica demonstra como as normas sociais e culturais estão interligadas, transformando o corpo não apenas em um objeto de desejo, mas também em um instrumento de controle e regulamentação social. Assim, Rubin (2017) nos convida a reflexão sobre como a compreensão do corpo deve levar em conta as dinâmicas de poder que padronizam e regulam as identidades sexuais e de gênero em contextos variados.

[...] Na falta de um termo mais elegante, chamo a essa parte da vida social de “sistema de sexo/gênero”. Como definição preliminar, podemos dizer que um “sistema de sexo/gênero” consiste em **uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas** (Rubin, 2017, p. 11, grifo nosso).

Para ela, o sistema sexo-gênero opera como um mecanismo que traduz as diferenças biológicas entre os corpos em categorias e normas sociais, regulando tanto o comportamento sexual quanto as identidades de gênero. Esses arranjos não apenas organizam as relações entre os sexos, mas também estabelecem formas de hierarquização e poder, ao definir o que é considerado normal ou desviante. Dessa forma, Rubin (2017) argumenta que o sistema sexo-gênero é fundamental para a compreensão de como a sexualidade/gênero/corpo é socialmente construída, institucionalizada e controlada, refletindo e reforçando estruturas de poder mais amplas dentro de uma sociedade.

Oyèwùmí (2018 a, b), pesquisadora oxunista nigeriana, critica as teorias europeias sobre Corpo e gênero, como as de Butler, Foucault e entre outras/os, considerando-as intrinsecamente colonizadoras. Ela argumenta que essas teorias/categorias impõem uma visão eurocêntrica que não se aplica universalmente e que frequentemente marginaliza outras formas

de entender os Corpo/Gênero. Na obra de Oyěwùmí (2018b), a autora oferece uma crítica incisiva às categorias generificadas, destacando o impacto do eurocentrismo na produção do conhecimento. Ela argumenta que a hegemonia cultural euro-americana configurou a maneira como compreendemos o comportamento humano, a história e as culturas. Isso não apenas impôs as perspectivas e valores europeus sobre outras sociedades, mas também racializou o conhecimento, apresentando a Europa como a principal fonte de sabedoria e os europeus como as/os conhecedoras/es por excelência.

Para ela, ao Corpo é atribuída uma lógica própria, na qual se acredita que, ao observá-lo, é possível inferir as crenças, a posição social e até mesmo a identidade de uma pessoa. Essa perspectiva implica que o Corpo não é apenas uma entidade biológica, mas um símbolo carregado de significados sociais e culturais. A posição e a interpretação do Corpo no espaço social refletem e reforçam as estruturas de poder e as normas sociais, fazendo com que o Corpo seja um elemento central na construção e perpetuação das hierarquias e crenças da sociedade (Oyěwùmí, 2018a).

Um dos pontos centrais de sua crítica é a maneira como o gênero e Corpo têm sido tratados nos estudos acadêmicos. Oyěwùmí (2018a, b) questiona a universalidade de tais categorias ressaltando que essa concepção é, em grande parte, uma construção social particular às experiências e epistemologias europeias. Ela desafia a ideia de que o gênero/Corpo podem ser replicados de forma universal e sugere que essas abordagens, muitas vezes, ocultam outras formas de opressão e desigualdade presentes nas sociedades não-europeias.

Sociedades africanas e indígenas não se organizavam com base no conceito de gênero (antes da colonização), como comumente entendidas nas sociedades ocidentais. Ao contrário, o principal princípio organizador dessas comunidades era a idade cronológica das pessoas, que desempenhava um papel central na estruturação social. Nessas sociedades, não havia uma divisão de trabalho baseada no gênero, e as mulheres tinham acesso tanto ao poder público quanto ao simbólico (Oyěwùmí, 2021).

[...] o gênero não era um princípio organizador na sociedade iorubá antes da colonização pelo Ocidente. As categorias sociais “homens” e “mulheres” eram inexistentes e, portanto, nenhum sistema de gênero 2 esteve em vigor. Em vez disso, o princípio básico da organização social era a senioridade, definida pela idade relativa. As categorias sociais “mulheres” e “homens” são construções sociais derivadas da suposição ocidental de que “corpos físicos são corpos sociais” (Oyěwùmí, 2021, p. 112).

Esse acesso lhes permitia ocupar posições de liderança e influência em diversas esferas da vida comunitária, desafiando a noção de que o gênero era o dominante para a distribuição de funções e responsabilidades. A organização social, portanto, refletia uma dinâmica onde a idade e a experiência tinham maior peso nas relações de poder e nas responsabilidades sociais, possibilitando uma maior participação das mulheres em espaços de decisão e controle simbólico.

Essa crítica não é apenas uma rejeição das categorias e conceptualizações europeias, mas uma chamada à ação para considerar as epistemologias e experiências culturais africanas na análise de gênero, Corpo e outras formas de opressão/exclusão.

O Corpo enquanto constructo social onde as normas vigentes influenciam como nos vemos e somos vistos, e que as relações sociais também formam essa percepção, Turner (1987, p. 31) argumenta que "o significado das ações sociais nunca pode ser reduzido à biologia ou à fisiologia" essa perspectiva enfatiza a necessidade de compreender o Corpo de uma maneira mais holística, reconhecendo que ele é tanto um produto quanto um agente das interações sociais. A visão holística sobre o Corpo abrange não apenas os aspectos biológicos, mas também os contextos culturais, históricos e sociais que influenciam a forma como percebemos e experienciamos nossos próprios Corpos e os Corpos dos outros. Aprender sobre o Corpo através dessa lente mais ampla permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e dos significados atribuídos ao Corpo em diferentes contextos, promovendo uma visão mais integrada e completa da experiência humana.

O Corpo, dessa forma, para nós, é uma totalidade integrada, transcende a mera soma de suas partes isoladas. Ele é um organismo vivo e pulsante, onde cada célula, órgão e sistema interagem de forma harmoniosa e interdependente. Longe de ser uma coleção fragmentada de componentes disjuntos, representa uma unidade dinâmica, na qual as experiências, memórias, influências culturais e expressões identitárias se entrelaçam, formando um ser pleno e contínuo. E por estas e outras razões, frequentemente, se torna um campo de batalha onde se travam tanto guerras internas quanto externas. Internamente, lutamos contra nossos próprios desejos, necessidades e impulsos, enquanto externamente enfrentamos imposições sociais, culturais e políticas que buscam controlar e dominar nossa corporeidade. As relações de poder estabelecidas sobre o Corpo refletem uma complexa teia de controle e resistência, onde o domínio sobre a carne e suas concupiscências se torna uma arena de conflitos incessantes. Ramirez (2003, p. 14) destaca que o Corpo é

um âmbito conflituoso difícil de delimitar, um lugar de convergência ou disputa de complexas pulsões morais, biológicas e políticas. A batalha social, a luta de gêneros e de classes desenvolve-se em seu corpo, mesmo que, nem sempre, você se dê conta disso.

Essa citação sublinha a ideia de que o corpo não é apenas um receptáculo de desejos/afetos, mas um catalisador de conflitos e disputas. O corpo, então, deixa de ser apenas um veículo de existência para se tornar o epicentro de disputas de poder, onde cada interação e imposição revela a fragilidade e a força das estruturas sociais que o circundam. Nesse contexto, entender o corpo como um campo de batalha é reconhecer a profundidade e a complexidade das forças que forjam nossa existência física e social.

Apesar das inúmeras conceitualizações nos diversos campos filosóficos, sociológicos, biológicos e outros, o primeiro contato que temos com essa noção dentro do ambiente escolar é predominantemente através das concepções biológicas apresentadas nos livros de ciências e biologia. O corpo humano, “uma das mais magníficas máquinas em funcionamento” (Silva, 2022, p. 6), conforme nos é ensinado através dos livros de ciências e biologia durante nossa formação escolar, tanto no Ensino Fundamental ao Ensino Médio, é apresentado principalmente de forma biológica. Desde a infância e juventude, passamos a compreendê-lo como uma complexa máquina composta por inúmeras células. Essas células se especializam e se organizam em tecidos, que, por sua vez, formam os órgãos. Esses órgãos estão interligados, formando sistemas, e o conjunto desses sistemas, todos trabalhando em perfeita harmonia, constitui o organismo, ou seja, o corpo (Silva, 2022).

[...] o quão fascinante é o corpo humano, essa incrível máquina, composta por elementos e “engrenagens” interligados, que trabalham em conjunto para nos manter em equilíbrio. Usualmente, apenas quando adoecemos nos damos conta da importância de cada pequena porção do nosso corpo para o funcionamento do conjunto, que nos mantém vivos e saudáveis (Oliveira; Campos, 2015, p. 5).

Esses livros nos introduzem a uma visão do corpo biológico como uma complexa máquina. Essa abordagem, ensinada desde a Educação Infantil, forma a base do nosso entendimento inicial, destacando seu funcionamento e estrutura de maneira detalhada e sistemática. Essa perspectiva, é apenas uma das muitas formas de compreendê-lo, que pode ser enriquecida e ampliada por outras visões mais tarde na vida acadêmica e pessoal.

No intuito de responder às nossas indagações iniciais — “Mas o que é o corpo, o que ele pode ser/fazer? E o que nele se expressa?” —, embarcamos nesta jornada que vai além da superfície, adentrando as camadas onde o corpo se mostra em suas múltiplas possibilidades. O corpo, em sua essência, é mais do que matéria; é um território de experiências, uma narrativa

em movimento, capaz de criar, resistir e (re)transformar. Nele se expressam histórias, emoções, lutas e silêncios, entrelaçados em um diálogo contínuo com o mundo ao seu redor. É uma potência que pulsa, abrindo espaço para o inesperado e desafiando as amarras do que se colocam nele. Portanto, para nós, o Corpo é e/ou pode ser muito mais do que um amontoado de células, órgãos e/ou sistemas. Ele é e/ou pode ser memórias, fragmentos pulsantes de nossas/os ancestrais que vibram em cada movimento corporal. Um palimpsesto de culturas, uma tela onde se pintam (ou não) as expressões diversas de sexualidades e gêneros, desafiando normas e rompendo fronteiras. Resistência e transformação, um campo de batalha onde se travam lutas por reconhecimento e liberdade. É e/ou pode ser a manifestação tangível da nossa história, das nossas lutas e conquistas, um espaço onde infinitas possibilidades de ser e (co)existir se encontram e se entrelaçam, tecendo a complexa experiência humana.

Nesta pesquisa, adotamos os conceitos de corpo desenvolvidos por Judith Butler e Michel Foucault, cujas perspectivas pós-críticas contemporâneas se alinham a nossa concepção de corpo. As abordagens de Butler (2002a,b; 2004; 2018a,b) sobre performatividade e as análises de Foucault (1979; 1987; 1988; 1995) sobre poder e disciplina oferecem uma base teórica para compreender o corpo não apenas como uma entidade biológica, mas como um campo de significados, práticas e resistências, formatado pelas forças sociais e culturais que o atravessam.

#### **4.1 Corpos (In)dóceis no contexto da escola Cívico-Militar**

Nas pesquisas pós-estruturalistas, os corpos tendem a ser frequentemente tratados como objetos dóceis, como apresentados nos estudos de Foucault (1987), esquecendo-se de que eles não são apenas configurados pelos sistemas disciplinares, mas também desempenham um papel ativo nesses processos. Os corpos não são simplesmente passivos diante das estruturas de poder; ao contrário, eles participam dos sistemas disciplinares que os configuram. Isso significa que os corpos não são meros receptáculos de controle, mas sim agentes que interagem, resistem e até subvertem as normas e práticas que os disciplinam (Connell; Pearse, 2015).

[...] Corpos podem participar de regimes disciplinares **não porque são dóceis, mas porque são ativos. Procuram prazer, experiência e transformação.** [...] Não há distinção consistente entre corpo e mente e nossa corporificação em si é adequada para explicarmos nossa subjetividade (Connell; Pearse, 2015, p. 96, grifo nosso).

Ao considerar essa agência, é possível entender melhor como os corpos não apenas respondem às imposições sociais, mas também influenciam e (re)configuram as próprias relações de poder que os cercam. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de docilidade corporal, ao trazer à tona a complexidade das interações entre o poder e a corporalidade no contexto das práticas sociais e disciplinares.

Optamos, portanto, por inserir o sufixo "(in)" juntamente com "dóceis", no termo (In)dóceis, para captar melhor a complexidade e a riqueza de significados dessa expressão. A utilização do termo "(in)dóceis" confere uma conotação multifacetada, permitindo que a expressão seja interpretada de várias maneiras, dependendo do contexto em que é/será utilizada. Nesta pesquisa, essa expressão ganha relevância ao refletir sobre a tensão entre a disciplina rígida exigida pelas forças armadas e a resistência individual que pode surgir em resposta a essa mesma disciplina. Ao analisar essa dualidade, entendemos melhor como o Corpo navega entre a obediência inquestionável e a necessidade de manter uma identidade própria e autêntica.

Sugere também uma tensão entre dois conceitos opostos: "dóceis" e "indóceis". Esta dualidade é particularmente relevante, pois os Corpos, dentro das escolas cívico-militares, são treinados para serem dóceis em termos de acatar ordens e seguir protocolos. No entanto, a rebeldia ou a indocilidade pode surgir como uma resposta natural à pressão constante e às exigências extremas impostas pela hierarquia militar. Assim, os “Corpos também são rebeldes e difíceis” (Connell; Pearse, 2015, p. 97) conforme a situação e a perspectiva. O termo também se refere à maneira como tais Corpos são percebidos e tratados. A imposição de padrões de comportamentos e aparências são uma característica marcante dos ambientes militares, onde uniformidade e conformidade são altamente valorizadas. No entanto, alguns Corpos podem resistir a esses padrões, tentando preservar sua autonomia e identidade pessoal. Esta resistência pode manifestar-se de várias formas, desde a manutenção de crenças e valores pessoais até a recusa em seguir certas ordens que vão contra princípios éticos individuais pois “[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (Foucault, 1988, p. 91).

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. **Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor.** E, assim, o que tornava forte o poder passa a

ser aquilo por que ele é atacado... **O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo** [...] (Foucault, 1979, p. 82-83, grifo nosso).

Foucault (1979; 1987) argumenta que as sociedades modernas têm desenvolvido técnicas sofisticadas de controle e disciplina que formatam os Corpos e comportamentos das pessoas para torná-las mais eficientes e produtivas. Essas técnicas são implementadas por meio de instituições como escolas, prisões, fábricas e hospitais, onde o poder é exercido de maneira capilar, infiltrando-se nos menores detalhes da vida cotidiana.

O objetivo é criar Corpos dóceis que sejam simultaneamente economicamente úteis e politicamente obedientes, através de mecanismos de vigilância, treinamento e normalização nos fazendo entender que o “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 163).

Foucault (1979; 1987) destaca que essas técnicas de poder não são meramente repressivas, mas produtivas, na medida em que geram conhecimento e conformidade. O poder disciplinar se manifesta através de dispositivos como a vigilância constante (o panóptico<sup>17</sup>), a examinação e a documentação detalhada das pessoas, que permitem um controle minucioso sobre o comportamento e o Corpo. Essas práticas visam a internalização das normas por parte das/os indivíduos, fazendo com que elas/eles se auto-regulem e se ajustem aos padrões estabelecidos. Assim, a fabricação de Corpos dóceis é um processo contínuo de normalização, onde o poder se exerce não apenas pela coerção, mas pela construção de subjetividades que se alinham aos interesses da ordem social vigente.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita [...] (Foucault, 1987, p. 164-165).

---

<sup>17</sup> O termo "panóptico" refere-se a um conceito arquitetônico e filosófico desenvolvido pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham no final do século XVIII. O panóptico é uma estrutura projetada para permitir a vigilância total de todas as pessoas dentro de uma instituição, como uma prisão, hospital ou escola, com o mínimo de esforço por parte das/os observadoras/es. (Bentham, 2000). Foucault (1987) utiliza o conceito de panóptico como uma metáfora para ilustrar as técnicas de vigilância e controle social nas sociedades modernas. O panóptico, assim, representa um modelo de poder que é invisível, mas omnipresente, eficiente na manutenção da ordem e no controle social.

Ao exercer controle sobre os Corpos e moldar suas práticas, o poder inevitavelmente gera uma resistência inerente. Esse embate revela a tensão constante entre a imposição do poder e o desejo inato de liberdade e autoexpressão, mostrando que onde há controle, também há a semente da resistência/contestação e da busca por emancipação.

O termo contempla, também, a natureza dual do ser humano e a capacidade de adaptação ou resistência frente às exigências militares. A flexibilidade ou a rigidez das pessoas em suas ações e pensamentos são testadas constantemente no meio militar, onde a necessidade de cumprir ordens pode entrar em conflito com a vontade individual. Este conflito interno pode ter implicações filosóficas e psicológicas, refletindo sobre a capacidade dos seres humanos de se adaptarem ou resistirem às circunstâncias extremas.

O corpo (in)dócil, dentro dessa perspectiva, não é compreendido apenas como um produto passivo dos processos sociais, mas como um participante ativo e dinâmico dentro desses mesmos processos. Ele não se limita a ser configurado pelas normas e práticas disciplinares, mas também exerce sua própria agência, influenciando e transformando as formas de poder às quais está sujeito (Connell; Pearse, 2015).

Então, corpos não podem ser entendidos apenas como objetos do processo social, tanto simbólico quanto disciplinar. São participantes ativos do processo social. Participam por meio de suas capacidades, desenvolvimento e necessidades, por meio de sua resistência e de orientações definidas por seu prazer e suas habilidades. Corpos compartilham da agência sócia, da geração e definição dos caminhos da conduta social (Connell; Pearse, 2015, p. 98).

O Corpo quando é inserido no meio militar acaba sendo (re)formatado e isso ocorre, muitas vezes, de modo abrupto, já que, nas escolas cívico-militares e colégios militares, no primeiro dia de aula as/os estudantes/soldados já devem se apresentar em conformidades a todas as regras pré-estabelecidas pela escola, “normas e regras, por sua vez, são aqui entendidas como dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo” (Brasil, 1998, p. 33). Sendo notório que tais transformações intervêm diretamente na vida das crianças/pré-adolescentes quando ingressam/incorporam nas fileiras das escolas militares/militarizadas, já que estes também precisam lidar com as mudanças comuns à adolescência<sup>18</sup> (Hauser, 2007).

Nesta senda, as escolas cívico-militares figuram como um espaço/laboratório de governo e patrulhamento dos Corpos, fabricando Corpos (in)dóceis, lançando mão de ferramentas de relação de poder e saber por meio de constantes exames com a finalidade de

---

<sup>18</sup> Os estudantes ingressam no 6º ano com idade de 11 anos, coincidindo com o início da adolescência.

avaliar os saberes e equiparar as/os discentes, desconsiderando a individualidade e a diversidade sociocultural, e estabelecendo medidas punitivas para as/os que não alcançam o padrão almejado da instituição.

A indumentária/farda militar, o corte de cabelo baixo para os meninos, o coque no cabelo para as meninas, a disciplina de instrução militar<sup>19</sup>, a ordem unida<sup>20</sup>, a utilização de condecorações e enigmas nas fardas, o “nome de guerra” sempre precedido com seu posto/graduação, são ferramentas que apagam a individualidade e as/os padronizam (Nogueira, 2014). Desta forma, estes modelos de escolas “[...] nos faz observar que o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos [...]” (Louro, 1997, p.40) e acabam se tornando um maquinário de produção operando como uma “tecnologia de gênero” (Lauretis, 1994) que criam, produzem e impõem identidades em Corpos (in)dóceis-em-mulher e Corpos (in)dóceis-em-homem. Tal conceito refere-se ao conjunto de dispositivos, práticas e representações que estruturam e regulam a experiência e a expressão das identidades de gênero dentro de uma cultura, desta forma visto como “um sistema de representação que produz as diferenças sexuais” (Lauretis, 1994, p. 214).

Por conseguinte, tais ferramentas fortificam as categorias binárias que são/serão expressados nos Corpos, tais como masculino/feminino e heterossexual/homossexual, tendo em vista, que estas são construções sociais e que a tecnologia de gênero trabalha para manter uma ordem binária rígida, suprimindo e/ou marginalizando identidades de gênero/sexualidades que não se encaixam nesse esquema heteronormativo.

O Corpo (in)dócil foi, é e, talvez, será um campo de conflitos onde o poder e a resistência se enfrentam continuamente. Embora às vezes pareça que o poder esteja recuando ou deixando de exercer sua força sobre os Corpos, essa impressão é ilusória. Foucault (1979, p. 83) ressalta que “a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua.” O poder, em sua essência, é articulado, fluido e adaptável, encontra novas formas de se manifestar e controlar. É no corpo que se expressam as diversidades sexuais e de gênero, tornando-o, assim, um palco de constante disputa e reivindicação.

---

<sup>19</sup> Disciplina que foi inserida na grade curricular da escola cívico-militar Tiradentes CMT I a partir do ano letivo de 2012, com carga horária de 40h. Aborda assuntos tais como: instrução Policial Militar, Ordem Unida, primeiros socorros. Tal disciplina não consta na grade curricular da SEDUC. Disciplina ministrada por Policial Militar (CMT I, 2019).

<sup>20</sup> “A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar”. (Brasil, 2000, p. 2).

A inclusão da diversidade sexual e de gênero no processo educacional é essencial, uma vez que a diversidade e a pluralidade são características marcantes da sociedade contemporânea. Ao fornecer uma educação abrangente e inclusiva, as escolas cívico-militares poderão formar estudantes para lidar com as diferenças de forma respeitosa, preparando-as/os para uma convivência harmoniosa e colaborativa tanto na vida militar quanto na sociedade em geral.

Louro (1997) argumenta sobre a importância dos estudos de gênero<sup>21</sup> nas escolas. Sua perspectiva destaca a necessidade de uma educação que forme pessoas a compreenderem e desafiar as estruturas de opressão presentes em nossa sociedade. Compreender as estruturas de poder é essencial para a formação de uma sociedade consciente. Vale destacar que todos esses entendimentos estão respaldados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que em seu artigo 1º estabelece que:

a educação abrange os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, Art. 1º)

Há a necessidade da abordagem de uma prática educacional libertadora, nas escolas cívico-militares, onde enfatiza-se a importância de um ensino que vá além da transmissão de informações, engajando-se em diálogos abertos e críticos sobre questões que também incluem a diversidade sexual e de gênero. Essa abordagem orienta as/os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica e se tornarem agentes de mudança social, buscando a igualdade e a justiça social, promovendo, por conseguinte, a construção de identidades livres e autênticas. Ao desafiar as normas de gênero impostas, é possível criar espaços para a expressão individual e a diversidade. Os estudos de gênero nas escolas podem oferecer um ambiente que valoriza a autenticidade de cada discente, permitindo que elas/es se desenvolvam plenamente, sem medo de julgamento ou discriminação (Louro, 1997).

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (Louro, 1997, p.131)

---

<sup>21</sup> Os estudos de gênero abrangem uma vasta gama de assuntos que incluem questões de gênero, relações de poder, sexualidades, identidades, representações culturais, políticas de igualdade e direitos humanos. Além disso, os estudos de gênero exploram como as interseções entre gênero, raça, classe, etnia, sexualidade e outras categorias sociais que configuram as oportunidades e desafios enfrentados por diferentes grupos. E entre outros assuntos.

Tanto as identidades sexuais quanto as de gêneros fazem parte do cotidiano escolar, manifestando-se de forma explícita e/ou implícita nas interações inter/intrapessoais. Neste contexto, a Louro (1997) destaca o poder transformador dos conteúdos relacionados a educação de gênero para desafiar noções antiquadas e prejudiciais de masculinidade e feminilidade. Esse tipo de educação capacita estudantes a se tornarem defensoras e defensores da equidade sexual e de gênero, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao analisarmos as implicações dessa abordagem provocadora, engajamo-nos em um diálogo essencial sobre como a educação pode ser uma força motriz para a mudança social. Promovendo um mundo onde todas e todos possam viver livres das amarras das expectativas de gênero e sexualidade heteronormativas e limitadoras. A educação se torna um pilar fundamental para a promoção da diversidade e do respeito às diferenças.

Cada movimento de resistência, cada reivindicação de identidades de gêneros e sexualidades, desafia as normas estabelecidas, criando novos espaços de liberdade. No entanto, o poder também se reconfigura, buscando novas estratégias para manter seu domínio. Essa dinâmica revela a complexidade e a profundidade da luta pelo controle e pela emancipação dos corpos, onde cada avanço representa uma nova fronteira de conflito e resistência.

## **4.2 Transgredindo Identidades/Diferenças: A Diversidade Sexual e de Gênero**

O movimento da comunidade LGBTQIAPN+<sup>22</sup> emergiu com vigor, juntando força com o movimento feminista, ampliando ainda mais o debate ao incluir as diversas expressões de gênero e orientação sexual (Macrae, 1990); (Rodrigues, 2018). Nos movimentos feministas e nas lutas pela igualdade de gênero, a participação e a visibilidade das lésbicas desempenharam um papel fundamental. Com a conscientização sobre a opressão específica enfrentada pelas mulheres lésbicas, surgiram iniciativas para criar um espaço onde suas demandas e experiências fossem abordadas de forma autônoma, sem serem diluídas nas diretrizes gerais dos movimentos feministas.

---

<sup>22</sup> Sigla que abrange uma diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pessoas Não Binárias, e outras identidades de gênero e orientações sexuais que fogem à norma heterocisnormativa. O "+" simboliza a inclusão de outras variações identitárias que não estão explicitamente representadas nas letras da sigla.

Em protesto contratadas arbitrariedades, grupos homossexuais aliados às feministas e ao Movimento Negro Unificado organizaram uma passeata que contou com quase mil participantes. Aliás, grupos homossexuais também têm participado de passeatas e atos públicos organizados pelas feministas e pelos negros. Alguns entendem que o movimento mais próximo a eles é o feminista. Especialmente depois que as lésbicas começaram a se colocar como lésbicas feministas e a conquistar espaço entre as organizações de mulheres, os homossexuais passaram a ter interesse crescente por este movimento e a participar de suas atividades (Macrae, 1990, p. 56).

Essa confluência de forças e movimentos sociopolíticos possibilitou que novas identidades emergissem e fossem vistas em seus processos de afirmação e diferenciação. Identidades que antes eram marginalizadas ou invisibilizadas (e ainda são até hoje) começaram a ocupar espaço no discurso público, reivindicando reconhecimento e respeito (Louro, 2000). A visibilidade dessas novas identidades não apenas desafiou/desafia a rigidez das categorias tradicionais, mas também enriqueceu/enriquece a compreensão da diversidade humana. Esse processo de afirmação é contínuo e dinâmico, refletindo a natureza intrinsecamente mutável das identidades sociais.

Desde então, impulsionados pelas reivindicações de tais movimentos sociopolíticos, como o feminista e o LGBTQIAPN+, tem havido um crescente debate sobre os “[...] marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular” (Britzman, 1996, p.74). Essas discussões, intensamente pesquisadas dentro das teorias sociais, desafiaram as antigas identidades que estabeleceram os padrões sociais tradicionais. As velhas identidades, outrora vistas como fixas e imutáveis, estão sendo substituídas por novas formas de identificação que refletem a fragmentação e a complexidade do indivíduo moderno (Hall, 2000).

Essa transformação é resultado de uma crescente conscientização sobre a diversidade e a fluidez das identidades. O que antes era rigidamente categorizado, agora é entendido como multifacetado e dinâmico. As identidades modernas não são mais vistas como blocos monolíticos, mas como mosaicos de experiências, influências culturais e escolhas pessoais. A fragmentação do indivíduo moderno implica uma multiplicidade de pertencimentos e afiliações, onde cada pessoa pode navegar e afirmar diferentes aspectos de sua identidade de maneiras únicas e contextualmente específicas (Hall, 2000).

[...] O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas,

como sujeitos individuais. **Nossas identidades são**, em resumo, **formadas culturalmente** (Hall, 1997, p. 26, grifo nosso)

Hall (1997) argumenta que nossas identidades são formadas culturalmente, em vez de serem características inatas com as quais nascemos e que segundo Louro (2000, p. 08-09) elas são instituídas

de acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los [...] Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Ao corroborar com tais pensadoras/es, Silva (2008) nos faz refletir sobre sua visão que desafia as concepções tradicionais de identidade como algo estático e destaca a importância do contexto na formação do eu e que esta natureza dinâmica e mutável da identidade está intrinsecamente ligada aos sistemas de representação que a cercam.

A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação (Silva, 2008, p. 96).

Mas o que significa identidade? Segundo os nossos Dicionários? No Priberam da Língua Portuguesa, dicionário *online*, é um “substantivo feminino: 1. Qualidade de idêntico; 2. Paridade absoluta; 3. Conjunto de características de algo ou de alguém que permite a sua identificação; 4. Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja”. A definição de "identidade" nos dicionários, como exemplificada acima, não contempla a complexidade dos significados ancorados nos campos sociais.

Para Deleuze (2009), a identidade não é um princípio inicial ou fundamental, mas algo que se constitui a partir da diferença. Em vez de existir por si mesma, a identidade é "dita" pela diferença, ou seja, é derivada e sustentada pelas múltiplas variações e transformações que a diferença permite. Deleuze (2009, p. 73) sugere uma inversão categórica, em que conceitos tradicionais como unidade e identidade encontram seus sentidos através de suas oposições “[...] o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc”. Essa compreensão subverte a ideia de identidade estática, promovendo uma visão em que o que nos

define não é um núcleo imutável, mas uma série de diferenças que se desdobram ao longo do tempo

Deleuze (2009) reflete na ideia do eterno retorno de Nietzsche, em que a repetição não significa o retorno de uma mesma identidade, mas a volta do movimento e da diferença que gera novas formas de ser. O que retorna, então, não é o "mesmo" em um sentido fixo, mas uma força contínua de transformação, o "ser do devir" que permite que a diferença se afirme e se reinvente. Nesse contexto, a identidade é vista como uma expressão momentânea e transitória da diferença, uma forma temporária que surge no fluxo de constante transformação. Dessa forma, aquilo que nos diferencia, nossas variações e singularidades, é o que constitui a nossa identidade, não como um dado fixo, mas como uma afirmação ativa e positiva da diferença que se renova continuamente (Deleuze, 2009).

A identidade/diferença está intimamente ligada a sistemas de representação e é continuamente (re)formulada pelas interações sociais e contextos culturais. Assim, as definições tradicionais não capturam a riqueza e a profundidade dos conceitos/definições como entendido nos campos sociais. Para uma compreensão mais abrangente, é necessário considerar as múltiplas dimensões e a natureza em constante transformação da identidade/diferença, reconhecendo-a como um fenômeno social complexo.

As identidades/diferenças frequentemente se ancoram em nossos Corpos, considerados como a referência principal e inquestionável para definir quem somos. Segundo Louro (2000), a aparente clareza e evidência do Corpo levam-nos a esperar que ele dite a identidade de maneira direta e sem ambiguidade, seja em termos de gênero, sexualidade, etnia ou outros marcadores. Contudo, Louro (2000) alerta que este processo é muito mais complexo e que tais deduções podem ser equivocadas. Portanto, é fundamental reconhecer que a identidade/diferença não é simplesmente uma extensão de marcas biológicas, mas sim um fenômeno multifacetado, dinâmico social e político.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (Louro, 2000, p 06)

Podemos observar que a existência humana é marcada pela diferença, “O ser é, e é diferença” (Craia, 2005, p. 57), que se manifesta tanto na relação que cada um mantém consigo quanto nas interações com as/os outras/os. O tempo, as experiências e os encontros transformam

as pessoas, revelando que a identidade nunca é fixada ou plenamente definida. A diferença não apenas permite essa singularidade, mas também desafia a ideia de um fundamento absoluto que estabiliza o ser. É essa variação constante que proporciona a cada pessoa sua individualidade, suas diferenças.

Para Deleuze (2009), a diferença é uma força criativa e produtiva, fundamental para a existência e transformação do ser, que vai além da mera oposição a uma identidade fixa. Ele rejeita a ideia de diferença como algo secundário ou derivado, sustentando que a diferença é o motor do real, antecedendo e ultrapassando o conceito de identidade. Em vez de ser visto como uma variação a partir de um ponto central estável, a diferença é o que possibilita o surgimento de novas formas, ideias e relações, desafiando as estruturas de representação que tentam fixá-la.

Pensar verdadeiramente a diferença é libertá-la desses moldes representacionais que aprisionam em categorias limitantes e redutoras, permitindo que ela se expresse em sua multiplicidade irrestrita. Dessa maneira, a diferença não é um efeito, mas um princípio ativo que transforma o mundo e rompe com os sistemas fechados de compreensão (Deleuze, 2009).

Deleuze (2009) argumenta que a diferença é aprisionada pela estrutura da representação por meio de quatro princípios centrais: identidade, oposição, analogia e semelhança. Esses elementos funcionam como eixos de sustentação que organizam o pensamento representativo. A identidade se manifesta nos conceitos, a oposição nos predicados, a analogia nas relações de julgamento e a personalidade na percepção.

[...] só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação (Deleuze, 2009, p. 200).

Esses pilares, que Deleuze descreve como uma "quádrupla sujeição", restringem a diferença, reduzindo-a ao que é reconhecível dentro de limites impostos pela representação, apagando o poder transformador da diferença em sua essência.

As diferenças sexuais e de gênero não são estáticas nem imutáveis; elas se instituem e transformam ao longo do tempo, influenciadas por contextos históricos, socioculturais e inscritas em nossos Corpos (Louro, 2000). Esta fluidez evidencia que as identidades são construções complexas e multifacetadas, constantemente (re)negociadas e (re)definidas pelas experiências individuais e coletivas. Dessa forma, entender a diferença sexual e de gênero exige

uma abordagem que reconheça sua pluralidade e a instabilidade inerente a suas várias manifestações.

Por que precisamos compreender a diversidade sexual e de gênero? Essa é uma indagação que sempre assombrou os recantos mais profundos de nossa mente. Desde o momento em que começamos a construir nossa própria sexualidade e identidade, essa questão se fez/faz presente. Assumir o controle do próprio caminho e autoafirmar-se foi/é um processo crucial para autocompreensão e descoberta. Nesse percurso, percebemos o quanto sou/somos atravessados pelo meio que me/nos cerca e o quanto, muitas vezes, nos sentimos pressionadas/os ao tentar atender às expectativas sociais alheias. Entender essa dinâmica foi/é fundamental para libertação dessas pressões e abraçar nossas identidades (somos muitos/as), reconhecendo a importância de viver autenticamente e de acordo com os próprios valores.

Compreender a diversidade/diferença não é apenas uma necessidade pessoal, mas um imperativo social. É através dessa compreensão que podemos promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, onde todas/os/es possam têm a liberdade de ser quem realmente são.

Desta forma, entendemos que identidade de gênero diz respeito à forma como uma pessoa se identifica internamente em relação ao gênero, independentemente do sexo biológico atribuído ao nascer (órgãos genitais – pênis/vagina). Ela envolve o sentimento profundo de ser homem, mulher, ambos, nenhum, ou algo entre ou além dessas categorias (Jesus, 2012). Por exemplo, pessoas transgêneras não se identificam com o gênero designado ao nascer, enquanto pessoas cisgêneras têm uma identidade de gênero que corresponde ao sexo biológico atribuído. Além disso, existem identidades não binárias, que não se encaixam completamente nas categorias tradicionais de masculino ou feminino (homem/mulher). A identidade de gênero é uma experiência profundamente pessoal e pode ou não estar relacionada à expressão de gênero, que é como a pessoa escolhe se apresentar externamente (comportamentos, roupas, etc.).

Já as identidades sexuais são a maneira pela qual cada pessoa se relaciona com quem sente (ou não sente) atração ou afeto (Jesus, 2012). Entre essas identidades estão pessoas Gays, que são homens (Cis ou trans) que se sentem atraídos afetiva e/ou sexualmente por outros homens; Lésbicas, que são mulheres (Cis ou trans) que se atraem afetiva e/ou sexualmente por outras mulheres; Bissexuais, que se sentem atraídos por mais de um gênero, tanto por pessoas do mesmo gênero quanto de gêneros diferentes; e Assexuais, que são pessoas que não experimentam atração sexual, embora possam formar vínculos afetivos ou românticos. Além dessas, existem diversas outras identidades de gênero e sexuais que compõem a pluralidade da comunidade LGBTQIAPN+.

Assim sendo, diversidade sexual e de gênero “podem ser definidas como as diferentes formas que as pessoas, homens e mulheres (cis ou trans), procuram sentir, ter e dar prazer, mas também se identificarem perante a sociedade” (Strapazzon, 2021, p. 15). No entanto, apesar das inúmeras formas de ser, se (re)conhecer, dar e sentir prazer, nossos Corpos e identidades são frequentemente esmagados pelo binarismo. Essa visão restritiva e dualista impõe limitações artificiais sobre a vasta diversidade da experiência humana, reduzindo a complexidade das identidades a categorias simplistas e excludentes. O binarismo de gênero, por exemplo, impõe apenas duas opções rígidas – masculino e feminino – desconsiderando a riqueza das expressões de gênero que existem além dessas fronteiras.

A visão dominante desde o século XVIII , embora de forma alguma universal. Era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres [...]. A biologia - o corpo estável, não-histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social (Laqueur, 2001, p. 18).

O binarismo de gênero postula a existência de dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos: homem/masculino e mulher/feminino. Essa perspectiva incide significativamente na vida política, econômica e soicocultural de homens e mulheres. Esse entendimento reducionista, conforme discutido por Laqueur (2001), impõe uma rigidez artificial às identidades de gênero, ignorando a complexidade e a diversidade, produzindo uma matriz reguladora que limita a diversidade e fluidez das identidades de gênero.

Se o corpo não é um “ser”, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória, então que linguagem resta para compreender essa representação corporal, esse gênero, que constitui sua significação “interna” em sua superfície? (Butler, 2018a, p. 185).

Da mesma forma, a orientação sexual é muitas vezes enquadrada em termos dicotômicos que não refletem a verdadeira gama de possibilidades afetivas e sexuais alocadas dentro de uma visão heteronormativa. A heteronormatividade é compreendida, segundo Bento (2008, p. 40), como o

Lugar que designa a base de inteligibilidade cultural através da qual se naturaliza corpos/gêneros/desejos e definirá o modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero, no qual supõe que para o corpo ter coerência e sentido deve haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminino expressa mulher).

Estabelece-se, assim, um lugar de inteligibilidade cultural, onde se naturalizam Corpos, gêneros e desejos dentro de um modelo hegemônico. Esse modelo pressupõe que, para

que um Corpo tenha coerência e sentido, deve existir um sexo estável, que por sua vez é expresso por um gênero igualmente estável. Em outras palavras, a estrutura binária dita que o sexo masculino deve ser expresso pelo gênero masculino, e o sexo feminino pelo gênero feminino. Neste mesmo sentido, Anahata (2024) usa o termo "monocultura" para descrever uma visão limitada e exclusiva que prevalece em várias esferas da sociedade, impondo normas rígidas e dicotômicas.

A monocultura da língua portuguesa nos apresenta a binariedade da linguagem. A monocultura da religião nos ensina apenas o bem contra o mal; inferno e paraíso. A monocultura da ciência diz haver apenas "dois sexos" (ou "duas genitálias"). A monocultura da cisgeneridade intervém em corpos intersexo, ainda que sejam crianças, para os retirar de uma das 40 variações genitais e os adequar a um dos dois gêneros. É possível ampliar conceitos seculares como "homem" e "mulher", que se apresentaram nesse espaço pela língua portuguesa e que são limitantes em sua essência? Ou será que podemos abandonar as monoculturas, a binariedade, para construir novas nomenclaturas [...]? (Anahata, 2024, p.04).

Essas monoculturas, ao imporem visões simplistas e excludentes, limitam a compreensão e a aceitação da diversidade humana, reforçando sistemas binários e reducionistas que não refletem a complexidade e a riqueza das experiências individuais e coletivas. Essas imposições binárias criam ambientes onde a diversidade é invisibilizada e marginalizada. Pessoas cujas identidades não se encaixam nesses moldes binários enfrentam discriminação, estigmatização e uma constante luta por reconhecimento e aceitação. O impacto disso é profundo, afetando a saúde mental, emocional e física daquelas/es que são forçados a se conformar ou a esconder partes essenciais de si mesmos.

A princípio, imagina-se a escola como um espaço acolhedor, onde há lugar para o diálogo e o respeito à diversidade em seu sentido mais amplo, "[...] mas o que observamos é a configuração de um ambiente hostil e violento, nas quais os corpos, numa pretensa homogeneidade, são marcados por violências e segregações físicas, psicológicas e simbólicas" (Cutrim, 2020, p. 08).

Por que trabalharmos tais assuntos na escola? Nela é onde, desde a primeira infância, temos contato com uma diversidade de Corpos, identidades, sexualidades e modos de ser e existir. O ambiente escolar é uma das instituições "[...] nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados" (Altmann, 2001, p. 578). Louro (1997, p.81) nos diz que: "A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'" tornando-se, por conseguinte, um espaço

propício para o diálogo sobre as diversidades sexuais e de gênero, funcionando como um ambiente de socialização e descobertas.

De acordo com Freire (1967), a educação deve ser um processo de conscientização que promove a transformação social e a emancipação do ser. Nesse contexto, a escola tem o potencial de ser um espaço acolhedor onde a diversidade pode ser valorizada e respeitada, permitindo que todas/os desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas/os e das/os outras/os.

Freire (1967) argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, onde o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento e da compreensão mútua. Ao promover um ambiente de respeito e inclusão, a escola pode ajudar a romper com as monoculturas que limitam nossa visão de mundo e nossa aceitação a diversidade de corpos, identidades, sexualidades, etnias e outros. Ela deve ser um lugar onde as diferenças devem ser celebradas em sua pluralidade, onde cada estudante pode explorar e afirmar seus corpos sem medo de julgamento ou discriminação.

Na próxima seção, será apresentado um breve histórico sobre a origem dos colégios militares e o surgimento das escolas cívico-militares. Velejaremos por documentos educacionais, regimentos internos e outros. Este panorama histórico servirá como base fundamental para compreendermos a transformação e o contexto em que essas instituições educacionais se desenvolveram ao longo do tempo.

## 5 CORSÁRIOS EDUCATIVOS: Velejando pelos/as Colégios/Escolas Militares/Militarizadas

Ai, ai, mamãe! (Ai, ai, mamãe!). O que é que tô fazendo aqui? (O que é que tô fazendo aqui?). A minha vida lá em casa (a minha vida lá em casa). Era comer, beber e dormir (era comer, beber e dormir). Era comer, beber e dormir (era comer, beber e dormir). Ai, ai, mamãe! (Ai, ai, mamãe!). O que é que tô fazendo aqui? (O que é que tô fazendo aqui?). Aqui tem muita ralação (aqui tem muita ralação). Aqui tem muita malhação (aqui tem muita malhação). Mas eu gosto é daqui (mas eu gosto é daqui). A minha escola EB. A melhor da instrução. A melhor da instrução. A melhor da ralação. A melhor da região (Canção: Ai, Ai, Mamãe!. Canções de TFM).

Para compreendermos a atual estrutura (física, pedagógica e administrativa) das escolas cívico-militares de nosso estado, *locus* de nossa pesquisa, é necessário navegar pela história, conduzindo-nos pelos mares que conectam o passado e o presente. Essa travessia evidencia o surgimento deste modelo de educação cívico-militar, suas finalidades, causas e objetivos. Ao rememorarmos a história do Brasil, desvendamos um percurso complexo que une ideais de disciplina, patriotismo e formação cívica. Como tripulantes atentas/os, traçamos a rota de cada acontecimento histórico que contribuiu para a construção dessas instituições, compreendendo como as correntes do passado influenciaram a realidade educacional cívico-militar da contemporaneidade.

Velejamos, então, pelos mares percorridos por líderes visionários e figuras emblemáticas, desde a inspiração napoleônica do Duque de Caxias até as políticas educacionais contemporâneas. Cada período histórico, cada decisão política e cada figura envolvida acrescenta massas d'água navegável a essa viagem pela educação cívico-militar. Assim, ao entrarmos nessas águas turbulentas, evidenciamos não apenas a transformação dessas escolas, mas também a interseção entre educação e política, a influência militar no tecido social e os impactos duradouros dessas instituições na formação das/os brasileiras/os, entendendo como as batalhas e os desafios do passado orientam a navegação educacional atual.

Durante o conflito entre Brasil e Paraguai de 1864 a 1870, conhecido como Guerra do Paraguai, que envolveu o Paraguai e a coalizão da Tríplice Aliança (formada por Brasil, Argentina e Uruguai), Luís Alves de Lima e Silva, conhecido como Duque de Caxias, destacou-se como uma figura central da história militar brasileira, ao assumir o comando do Exército brasileiro. Com o avanço da guerra, Caxias notou um preocupante declínio na moral das tropas, impactando negativamente o desempenho militar nos combates. Os soldados mostravam sinais evidentes de desânimo, o que levou Caxias a realizar uma análise detalhada das causas subjacentes dessa situação (Pirassinunga, 1958).

Nesse contexto, predominava uma atmosfera de insegurança e ansiedade que transcendia a brutalidade dos confrontos diários e as cenas trágicas dos corpos nos campos de batalha. A desmotivação das tropas não era causada apenas pela violência constante, mas principalmente pela incerteza em relação ao futuro de suas famílias em caso de morte. A possibilidade de suas famílias ficarem desamparadas e vulneráveis corroía o ânimo dos guerreiros e enfraquecia seu comprometimento com a causa (Carra, 2014).

Além disso, essa preocupação era agravada pela falta de uma rede de apoio efetiva para os familiares dos combatentes. Muitas vezes, os soldados eram os únicos provedores de suas famílias, e a sua ausência significava não apenas uma perda emocional, mas também financeira. A ausência de políticas claras de compensação ou de suporte para as viúvas e órfãos gerava um sentimento de desespero e resignação entre os militares. Esse quadro de incerteza e medo não só afetava o desempenho individual dos combatentes, mas também comprometia a coesão e a moral das unidades inteiras, resultando em uma tropa menos eficaz e mais vulnerável em combate.

Inspirado pelo modelo do *Pritanéé Militaire*, estabelecido por Napoleão Bonaparte na França, Caxias nutria o desejo de criar uma instituição similar no Brasil. Este colégio militar visava não apenas formar futuros oficiais, mas também inculcar valores de disciplina, patriotismo e liderança entre os jovens. A iniciativa de Caxias refletia sua compreensão da importância de uma educação militar estruturada e rigorosa para o desenvolvimento de uma força armada competente e coesa. A criação de tal colégio representava um passo estratégico para fortalecer as bases militares do país, garantindo a formação de líderes militares capacitados/os e imbuídos/os de um forte senso de dever cívico e nacional (Carvalho, 2015).

Após a retirada de Caxias do comando do Exército durante a Guerra do Paraguai e a subsequente ascensão do Conde D'Eu, a visão de Caxias de estabelecer um Colégio Militar na Corte ganhou notoriedade.

[...] Caxias apresentou, em 1853, o projeto de número 148, utilizando como argumento que cumpre aos poderes do Estado especialmente lançar neste assunto suas vistas paternais em benefício dos filhos da-queles que morrerão ou se inutilizarão no campo de batalha defendendo a independência e a honra nacional, as instituições e os mais sagrados direitos (Carvalho, 1989, p. 123).

Entretanto, suas propostas iniciais enfrentaram resistência política e não foram imediatamente aprovadas. Foi somente no ocaso do período imperial que a visão de Caxias começou a se materializar. O Conselheiro Tomás Coelho, por meio do Decreto nº 10.202, de

09 de março de 1889, conseguiu finalmente instituir o Imperial Colégio Militar<sup>23</sup> no estado do Rio de Janeiro.

Art. 1º Fica criado nesta Corte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, um instituto de instrução e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante contribuição pecuniária, alunos procedentes de outras classes sociais.

Art. 2º Os alunos constituirão um corpo, ao qual será aplicado o regimento disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos e da índole especial deste instituto. [...]

Tendo por fim iniciar os alunos, desde a juventude, na nobre profissão das armas, dirigirá sua educação e instrução de modo que, ao terminarem os alunos o curso estejam aptos a prosseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Império (Brasil, 1889, p. 01).

Este evento marcou um momento significativo na história da educação militar no Brasil, estabelecendo um modelo educacional que visava tanto a instrução acadêmica, como a formação disciplinar e militar das/os jovens. A criação do Imperial Colégio Militar representou um avanço importante, refletindo a preocupação de Caxias e de outros líderes militares com o futuro das forças armadas e com o bem-estar das famílias dos militares. Este marco histórico não apenas atendeu a uma necessidade imediata, mas também lançou as bases para o desenvolvimento de uma rede de colégios militares que continuaria a influenciar a educação militar no Brasil nas décadas seguintes e dias atuais (Luchetti, 2006).

Apesar de ter sido estabelecido durante um período de mudança política e social, o colégio possuía uma proposta educacional semelhante à das escolas da época. No entanto, diferenciava-se pelo seu enfoque assistencial, destinado a oferecer apoio às famílias dos militares, em especial aos familiares de oficiais, que serviam ao país.

Embora as pesquisas e registros indiquem a preocupação de Duque de Caxias em estabelecer uma escola para as famílias dos soldados, a realidade observada foi a criação de um colégio destinado exclusivamente aos filhos e filhas dos oficiais militares, excluindo os praças (soldados, cabos e sargentos). Isso sugere que o verdadeiro objetivo do colégio era a formação de futuros oficiais comandantes, justificando, assim, a ausência de filhas/os dos combatentes de graduação mais baixas entre as/os beneficiadas/os. A exclusão dos praças reforça a ideia de

---

<sup>23</sup> Na proposta inicial, o nome sugerido para o colégio era "*Pritaneu Militar*", inspirado no *Pritaneé Militaire* de Napoleão Bonaparte na França (Carvalho, 1989). No entanto, o Imperador D. Pedro II não aceitou esta sugestão, propondo em troca "*Imperial Collegio Militar da Corte*". Em 09 de março de 1889, foi assinado o Decreto Imperial Nº 10.202, criando oficialmente o Imperial Collegio Militar da Corte e seu Regimento Interno (Exército Brasileiro-CMRJ, 2017).

que a instituição estava voltada para a continuidade da elite militar, perpetuando uma distinção clara entre oficiais e praças no âmbito militar e educacional.

Essa característica assistencial era um aspecto fundamental da missão do colégio. Ele fornecia uma educação acadêmica de alta qualidade, e um sistema de suporte abrangente para garantir que as famílias dos militares tivessem acesso a recursos e assistência necessários. O colégio oferecia uma combinação de rigor acadêmico e formação moral, preparando as/os filhas/os de militares para serem cidadãos responsáveis e líderes futuras/os (sobretudo novas/os oficiais militares).

Além disso, o colégio desempenhava um papel crucial na estabilidade social das famílias dos militares. Em tempos de conflito e incerteza, ele servia como um pilar de apoio, aliviando algumas das preocupações relacionadas ao bem-estar e à educação das/os filhas/os dos militares. Este modelo de educação assistencial ajudava a garantir que as famílias dos militares se sentissem valorizadas e protegidas, o que, por sua vez, contribuía para a coesão e a moral das forças armadas.

Conforme apontado por Nogueira (2014), durante a ditadura militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, os colégios militares sofreram modificações significativas, alinhadas à ideologia e às políticas daquele período. Sob o regime autoritário, essas instituições tiveram um papel essencial na formação de futuras/os militares e cidadãos, adotando frequentemente uma abordagem nacionalista e doutrinária. Caracterizados por disciplina, ordem e hierarquia rígidas, esses colégios incorporavam os valores militares e o controle estatal sobre a educação.

Os currículos, fortemente influenciados pela ideologia da época, davam ênfase a temas como patriotismo, segurança nacional e ordem social, muitas vezes restringindo a discussão de diferentes perspectivas políticas. Além disso, a estrutura educativa nesses colégios buscava doutrinar a juventude conforme os interesses do regime, pois, “a preocupação na formação intelectual do aluno vem acompanhada de um interesse em formar um determinado indivíduo para uma determinada sociedade” (Leal, 2009, p. 01), priorizando a lealdade ao Estado e a obediência às autoridades militares. Atividades extracurriculares, como paradas militares e treinamentos físicos intensivos, eram comuns e visavam reforçar a disciplina e o “espírito de corpo”<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> “É o orgulho inato aos homens de farda por integrar o Exército Brasileiro, atuando em uma de suas Organizações Militares, exercendo suas atividades profissionais, por meio de suas competências, junto aos seus superiores, pares e subordinados. Deve ser entendido como um ‘orgulho coletivo’, uma ‘vontade coletiva’” (Exército Brasileiro-DGD, 2023).

As transformações nos colégios militares também refletiam a tentativa do governo de controlar o conteúdo e a metodologia de ensino, garantindo que a formação intelectual e moral das/os estudantes estivesse em consonância com os princípios do regime. A doutrinação política era sutilmente integrada às disciplinas, enquanto a promoção de um pensamento crítico e a exposição a ideias divergentes eram desencorajadas. Dessa forma, os colégios militares serviam como instituições educacionais, e também como instrumentos de propaganda e controle social, preparando os jovens para defender e perpetuar a ordem estabelecida pelo governo militar. Essa abordagem teve um impacto duradouro na formação das/os estudantes, muitos dos quais se tornaram líderes militares e civis influentes nas décadas subsequentes (Carvalho, 2006).

Os colégios militares funcionavam como espaços que preparavam futuros agentes para intervenções políticas, perpetuando uma cultura educacional em que, muitas vezes, os direitos humanos eram subordinados à disciplina rigorosa e à supervisão militar. Os relatos de abusos físicos e psicológicos são testemunhos sombrios dessa realidade, onde a imposição da ordem muitas vezes eclipsava considerações éticas e humanitárias (Brasil, 2014). A supressão da liberdade de expressão e o cerceamento da diversidade de opiniões não apenas limitaram o desenvolvimento intelectual e crítico de estudantes, mas também consolidaram um ambiente de conformidade ideológica que favoreceu a ascensão de líderes comprometidas/os com uma visão autoritária e abusiva do poder. Essa interseção entre educação militar e a violação de direitos fundamentais ressoa até os dias atuais, lembrando-nos dos desafios contínuos em conciliar formação militar com valores democráticos e respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, foram realizadas inspeções in loco em 11 instalações públicas, civis e militares, de diferentes estados brasileiros, que foram reconhecidas por ex-presos políticos como locais associados à prática de detenção ilegal, tortura, execução, desaparecimento forçado e ocultação de cadáver (Brasil, 2014, p. 56).

De acordo com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), concluído em 2014, alguns colégios militares foram utilizados como locais de interrogatório e tortura durante a ditadura militar no Brasil, especialmente nos anos de 1969 e 1970. O documento da CNV inclui relatos de pessoas que foram levadas para essas instalações (Colégios militares), onde sofreram abusos físicos e psicológicos (Brasil, 2014). Essas práticas ocorreram em um contexto de repressão política e violação sistemática dos direitos humanos, evidenciando a utilização de espaços educacionais para fins de controle e violência estatal. A revelação desses episódios sublinha a necessidade de um exame crítico da história das instituições militares no

país, destacando a importância da memória e da justiça na construção de uma sociedade democrática.

Durante o período da ditadura militar, diversas alterações foram implementadas em documentos e legislações com o objetivo de consolidar o regime autoritário e garantir a submissão da população. Essas mudanças não apenas legitimaram o golpe, mas também serviram para configurar uma sociedade composta por pessoas facilmente manipuláveis e conformados às regras impostas pelo Estado.

As reformas educacionais, por exemplo, foram direcionadas para a formação de cidadãos/ãos obedientes e politicamente passivos/os, privando-as/os de um pensamento crítico e autônomo. Assim, o controle ideológico passou a permear os espaços de ensino, buscando a criação de corpos submissos e adaptados às necessidades de um regime que reprimia a liberdade de expressão e o engajamento social. Essas transformações institucionais visavam não apenas à manutenção do poder militar, mas também à perpetuação de uma cultura de obediência, cujos reflexos ainda podem ser sentidos no cenário educacional e social do país.

Nesse período tivemos a Lei 5.540/1968 que teve por objetivo “fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (Brasil, 1968) conhecida com Reforma Universitária de 1968.

As universidades estabelecidas durante o regime militar tinham como foco principal atender aos interesses das elites, priorizando as demandas econômicas em detrimento de uma real preocupação com os problemas sociais. Em vez de promover uma educação inclusiva e transformadora, essas instituições foram estruturadas para reforçar as desigualdades, alinhando-se aos objetivos econômicos do governo e ignorando as necessidades da maioria da população.

[...] A educação não deveria causar na classe trabalhadora a expectativa falsa de que poderia ascender social e financeiramente, por meio da escolarização e da formação profissional. Nesse sentido, colocaram a educação, a escola a serviço do mercado, oferecendo uma educação para a classe trabalhadora e outra para a burguesia. Ações que foram explicitadas, de forma bastante clara, nas reformas educacionais contidas na legislação elaborada pela ditadura militar: Lei n.º 5.540/1968 que tratou do ensino superior e a Lei n.º 5.692/1971 que abordou o ensino médio[...] (Queiroz; Moita, 2007, p.13).

Um dos aspectos mais problemáticos das reformas educacionais implementadas durante a ditadura militar no Brasil: foi o foco restrito na formação para o trabalho, em detrimento de uma educação crítica que abordasse questões sociais como gênero, sexualidade, raça e outras dimensões das desigualdades. As legislações da época, como a Lei n.º 5.540/1968 e a Lei n.º 5.692/1971, colocaram a educação a serviço das demandas do mercado, priorizando

uma formação técnica e profissionalizante para a classe trabalhadora, enquanto negligenciavam a formação humanística e o desenvolvimento de uma consciência social crítica.

Nesse contexto, o objetivo principal era formar trabalhadoras/es aptas/os a cumprir funções específicas no sistema produtivo, sem que lhes fossem oferecidas a oportunidade de questionar as estruturas sociais que perpetuavam desigualdades.

A educação, ao invés de atuar como ponte para o desenvolvimento equânime, foi utilizada como ferramenta de segmentação social, perpetuando o controle das classes dominantes sobre os meios de produção e as estruturas sociais. Assim, o sistema educacional passou a servir ao mercado, promovendo uma formação direcionada aos interesses econômicos e limitando as chances de emancipação plena para as classes populares.

Realizamos, na subseção seguinte, um salto temporal entre a década de 1970 e a segunda década dos anos 2000, períodos que marcam diferentes contextos políticos, sociais e educacionais no Brasil. Enquanto os colégios militares na primeira fase estavam imersos no regime militar e na formação de uma cultura educacional pautada pela disciplina/hierarquia rigorosa, o início dos anos 2000 traz um cenário de transição e reconfiguração. Nesse novo contexto, as escolas cívico-militares começam a emergir, refletindo um novo movimento de aproximação entre a educação e a lógica militar. Na subseção 5.1, apresentaremos como essa transformação se dá, analisando o surgimento das escolas cívico-militares e as implicações dessa mudança para a estrutura educacional e social do país, conectando as influências históricas com as práticas contemporâneas.

### **5.1 Contextos Políticos e a Emergência das Escolas Cívico-Militares**

O modelo de escola cívico-militar ganhou destaque em nosso sistema educacional, especialmente entre os anos de 2019 e 2021. Durante esse período, o presidente do país Jair Messias Bolsonaro, então em exercício, acreditava firmemente que essa abordagem educacional que inclui o militarismo no processo de ensino-aprendizagem poderia ser a solução para os desafios enfrentados pela educação nacional.

O Brasil testemunhou, durante este (des)governo, o crescimento e fortalecimento de um grupo político neofascista conhecido como os "bolsonaristas"<sup>25</sup>. Esse grupo se alinhou com ideologias conservadoras, liberalismo econômico e nacionalismo após a eleição de Jair

---

<sup>25</sup> Grupo de pessoas que apoiam e seguem as ideias e propostas políticas do ex-presidente Bolsonaro, eleito em 2018 no Brasil. Elas/Eles se identificam com as visões conservadoras, liberais e nacionalistas que são defendidas por Bolsonaro e seu (des)governo.

Messias Bolsonaro à presidência. Este grupo enfatizava/enfatiza valores tradicionais, como a família<sup>26</sup>, a ordem social e a soberania nacional, enquanto também defendia/defende a redução do tamanho do Estado e a desregulamentação da economia (Teitelbaum, 2022). Suas principais bandeiras incluíram/incluem segurança pública, combate à corrupção, oposição ao marxismo cultural e ênfase na moral e nos costumes. A eleição de Bolsonaro fortaleceu esse grupo, aumentando sua influência na política e na sociedade brasileira, resultando em polarização e debates acalorados com setores progressistas que se opunham as suas propostas e medidas.

Além disso, o grupo têm uma postura aversa/crítica em relação à políticas identitárias, como o movimento feminista e as questões de gênero. Eles/Elas defendem uma perspectiva mais conservadora em relação à sexualidade, à família e aos valores morais.

Com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência, as pessoas deste grupo viram suas ideias e propostas ganharem espaço na esfera política e na sociedade brasileira. O discurso de Bolsonaro, que se apresentava como um líder político alinhado às demandas dos bolsonaristas, conquistou uma base sólida de eleitoras/es e simpatizantes, segundo a ONG Anti-Defamation League o total de grupos de extrema direita deu um salto de 334 para 530 do ano de 2019 a 2020. Seu poder político foi visto como um marco para o fortalecimento desses grupos, que viram suas agendas e propostas ganharem espaço na esfera política e na sociedade brasileira (Delcolli, 2022).

Importa mencionar que o fortalecimento dos bolsonaristas também gerou polarização e debates acalorados na sociedade brasileira. As opiniões em relação ao grupo político de direita são diversas, com críticas e resistência por parte de setores progressistas que se opõem a determinadas propostas e medidas adotadas pelo (des)governo.

Foi neste contexto histórico-político, que as Escolas Cívico-Militares, no Brasil, emergiram como uma transformação/mudança do legado dos colégios militares, integrando elementos da disciplina militar e do civismo com o intuito de cultivar valores de ordem, respeito e responsabilidade no ambiente escolar civil. Diferente dos Colégios Militares que são instituições de ensino diretamente ligadas às Forças Armadas ou a Corpos Militares, como o Exército, a Marinha ou a Força Aérea. Elas têm como objetivo principal orientar as/os estudantes, principalmente filhas/os de militares, para uma carreira nas Forças Armadas, proporcionando uma sólida formação acadêmica em conjunto com treinamento militar. As escolas Cívico-Militares são estabelecimentos de ensino civis que adotam certas características

---

<sup>26</sup> Na visão fundamentalista a configuração familiar é constituída em um padrão heteronormativo por Pai, Mãe e Filhas/os.

e princípios inspirados no ambiente militar. Geralmente, essas escolas são geridas por órgãos de educação, como Secretarias de Educação, em parceria com instituições militares na gestão escolar (gestão compartilhada<sup>27</sup>) (Sena, 2021).

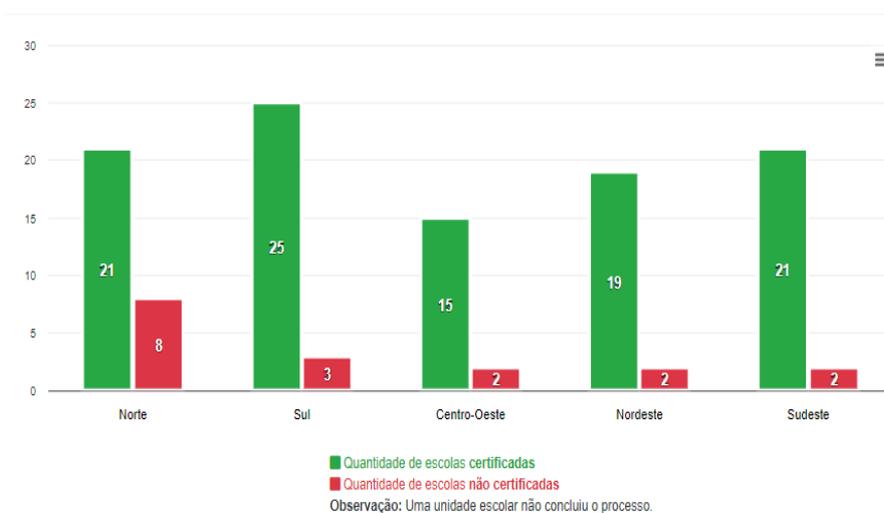
O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi criado e implementado, através do Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019. Essa iniciativa governamental tinha como objetivo incorporar elementos da cultura cívica e da disciplina militar ao ambiente de aprendizagem. O Programa visava a implantação de 216 instituições desse modelo em todo o território brasileiro até o ano de 2023. A adesão ao programa era realizada de maneira voluntária<sup>28</sup> pelas escolas interessadas, seguindo critérios de seleção rigorosamente definidos pelo Ministério da Educação (MEC). Este projeto buscava promover uma gestão educacional diferenciada, integrando disciplina militar e formação cidadã, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e fortalecer valores cívicos entre as/os estudantes.

Com a implantação do PECIM, diversas escolas públicas municipais e estaduais foram transformadas em instituições que promoveram/promovem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também valores militares. De acordo com o Observatório Social PECIM (2020), um total de 118 escolas se inscreveram no programa. Destas, apenas 101 conseguiram concluir todas as etapas necessárias e se certificar como Escolas Cívico-Militares. A distribuição dessas escolas certificadas por região pode ser observada na Figura 10:

---

<sup>27</sup> A Lei nº 4938/2019 regulamenta a parceria entre Secretaria de Segurança Pública (SSP) e Ministério da Educação (MEC) garantindo a Gestão Escolar entre civis e militares, em caráter excepcional, para a garantia da ordem. Nesta, os profissionais de segurança ficam responsáveis, exclusivamente, pela disciplina e os profissionais de educação pelo trabalho pedagógico.

<sup>28</sup> A solicitação para a transformação de uma escola civil da rede pública em uma Escola Cívico-Militar partia/parte do interesse das/os governadoras/es municipais ou estaduais, sendo um processo voluntário por parte dessas autoridades. No entanto, essa decisão era/é tomada sem a consulta prévia à equipe gestora ou ao corpo docente da instituição envolvida. Essa falta de diálogo gerou/gera inúmeros protestos em diversas escolas, onde a comunidade escolar expressou/expresa insatisfação com o processo de militarização. Os protestos refletiam/refletem a preocupação da comunidade escolar com as mudanças na gestão escolar e no ambiente educacional, temendo que a imposição do modelo cívico-militar pudesse impactar negativamente a dinâmica educacional (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES, 2019).

**FIGURA 10:** Distribuição das escolas cívico-militares no Brasil por estado.

Fonte: Observatório Social PECIM (2020)

A presença de militares na gestão escolar e a adoção de práticas de disciplina mais rigorosas se tornaram características marcantes desse programa. O PECIM refletiu a busca por uma abordagem diferenciada na educação pública brasileira, desencadeando debates e reflexões sobre os melhores caminhos para alcançar um ensino de qualidade.

Com a mudança de partido político na presidência do país, marcando o fim do (des)governo de Jair Bolsonaro e a ascensão de Luís Inácio Lula da Silva à presidência, uma das medidas significativas tomadas na área da educação foi o encerramento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Em 10 de junho de 2023, através do Ofício Circular N° 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, destinado aos Secretários/as de Educação de todos os estados do país, “foi deliberado o progressivo encerramento do Programa” (Brasil, 2023, p.01) nos estados que haviam aderido a ele. Essa decisão refletiu uma mudança na política educacional, direcionando os esforços do novo governo para outros modelos de gestão e desenvolvimento escolar.

Parti desta definição, iniciar-se-á um processo de desmobilização do pessoal das Forças Armadas envolvidos em sua implementação e lotado nas unidades educacionais vinculadas ao Programa, bem como a adoção gradual de medidas que possibilitem o encerramento do ano letivo dentro da normalidade necessária aos trabalhos e atividades educativas.

Aos Coordenadores Regionais do Programa e Pontos Focais das Secretarias, em consonância com suas responsabilidades e atribuições, compete zelar pela implementação das estratégias mais adequadas ao cumprimento das diretrizes emanadas da Administração Superior, bem como assegurar uma transição cuidadosa das atividades que não comprometa o cotidiano das escolas e as conquistas de organização que foram mobilizadas pelo Programa (Brasil, 2023, p.01).

De acordo com o Portais de notícias G1 (2023) e o Gazeta do Povo (2023) algumas/alguns governadoras/es não receberam bem a deliberação do Ministério da Educação sobre o encerramento do PECIM e decidiram manter as unidades cívico-militares sob administração estadual, desvinculando-as do governo federal. Como estratégia, essas/es governantes estão convertendo estas escolas para o modelo estadual de escolas cívico-militares. Nesse modelo, as Secretarias de Educação estabelecem parcerias diretas com os órgãos militares de seus estados, como a Polícia Militar (PM) ou o Corpo de Bombeiros (CB), resultando em uma gestão compartilhada da escola, integrando a disciplina e os valores cívicos na rotina escolar. Essa adaptação permite que as escolas continuem a operar sob princípios semelhantes aos do PECIM, mesmo sem o apoio federal, atendendo às demandas e expectativas de suas comunidades locais.

Embora o atual governo presidencial não tenha interesse na implementação/continuação de escolas cívico-militares no país, diversos estados brasileiros estão tomando a iniciativa de criar suas próprias legislações para instituir programas semelhantes ao PCIM. Este movimento reflete uma crescente demanda por este modelo educacional cívico-militar.

Um exemplo notável dessa tendência é o estado de São Paulo. O governo paulista está atualmente tramitando o Projeto de Lei Complementar n.º 9/2024, que visa instituir o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo. Esse projeto de lei busca implementar a militarização nas escolas da rede estadual, introduzindo práticas e princípios militares no ambiente escolar com o objetivo de promover uma maior disciplina, organização e cidadania entre as/os estudantes. A proposta de São Paulo insere-se em um contexto mais amplo de debates sobre a educação no Brasil, onde defensores argumentam que a presença de militares nas escolas contribui para a redução da violência, o aumento do respeito à autoridade e a melhoria dos resultados acadêmicos.

Por outro lado, críticos alertam para os riscos de um ambiente excessivamente disciplinar, que pode reprimir a liberdade de expressão e não abordar adequadamente as questões de diversidade, diferença e inclusão. A tramitação deste Projeto de Lei Complementar (PL) representa, portanto, um importante ponto de observação sobre os rumos da educação pública no Brasil e os impactos potenciais da introdução de um modelo cívico-militar nas escolas estaduais.

No dia em que ocorreu a Audiência Pública<sup>29</sup> para discutir a tal PL no Estado de São Paulo, 14 de maio de 2024, o ambiente foi marcado por intensas disputas e divergências. A proposta de militarização das escolas estaduais despertou reações polarizadas entre os diversos setores da sociedade. Organizações que atuam na defesa dos direitos humanos e pelo direito à educação de qualidade, como por exemplo o Sindicato de Especialista do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM) e movimentos estudantis, expressaram repúdio à aprovação do Projeto de Lei Complementar nº 9/2024. Essas entidades argumentam que a introdução de práticas militares no ambiente escolar pode comprometer princípios fundamentais de liberdade e inclusão, e não necessariamente resultarão em melhorias no desempenho acadêmico ou na disciplina dos estudantes.

Durante a audiência, a tensão aumentou quando estudantes e ativistas presentes na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) relataram o uso excessivo de violência policial. A intervenção das forças de segurança foi vista como uma tentativa de silenciar vozes críticas e de impedir um diálogo amplo e participativo sobre o projeto. Este episódio gerou uma onda de indignação e condenação por parte de diversos grupos, que destacaram a importância de um debate democrático e inclusivo sobre questões tão cruciais para o futuro da educação pública.

A aceitação do projeto ainda está longe de ser unânime. Por um lado, os/as defensores/as do Programa Escola Cívico-Militar argumentam que a disciplina e a estrutura proporcionadas pelo modelo militar podem contribuir para a formação de cidadãos mais responsáveis e respeitosos. Por outro lado, críticos alertam que a militarização das escolas pode levar à repressão de expressões individuais e à marginalização de estudantes que não se conformam às normas rígidas impostas pelo modelo cívico-militar.

A implementação de um modelo cívico-militar nas escolas estaduais de São Paulo levanta questões fundamentais sobre a natureza da educação pública, a importância da diversidade e inclusão, e os métodos mais eficazes para promover a segurança e a cidadania entre as/os jovens.

Em um mundo onde as instituições educacionais desempenham um papel crucial na formação de pessoas e na disseminação de valores sociais, as escolas cívico-militares se destacam como ambientes únicos. Estas instituições combinam elementos de educação com estruturas disciplinares rígidas e, muitas vezes, um enfoque explícito na formação de corpos dóceis. As práticas discursivas dentro dessas instituições desempenham um papel fundamental

---

<sup>29</sup> Transmissão da Audiência Pública: <https://www.youtube.com/watch?v=IVizuXuTZ3c>

na (re)construção da identidade/diferença e na socialização de estudantes, atuando na orientação das percepções sobre si mesmos, das/os outras/os e da sociedade em geral. Foucault (1987) argumenta que nos ambientes onde a disciplina e a ordem são fundamentais como mecanismos de controle, existe um domínio abrangente sobre os corpos, comportamentos e consciências das pessoas. Esses mecanismos de controle, ao serem rigorosamente aplicados, forjam os/as sujeitos/as de maneira que elas/eles se tornam mais suscetíveis à manipulação tornando-se corpos dóceis.

Nas escolas cívico-militares e colégios militares onde a disciplina é enfatizada, as práticas de vigilância e a imposição de normas rígidas são comuns. Tais práticas não apenas regulam as ações visíveis das/os estudantes, mas também penetram em seus pensamentos e emoções, configurando suas identidades e modos de ser. Essa forma de controle é sutil, mas profunda, pois cria uma internalização das normas e uma conformidade que parece natural às pessoas.

## **5.2 Desvelando Sussurros e Desatando Amarras: Gênero e Sexualidade nos Documentos Educacionais**

A base para se formar uma pessoa, hoje (e outrora), inclui a família, a igreja e a escola, cada uma desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de valores, crenças e comportamentos. A escola, em particular, emerge como um espaço fundamental onde os estudos de gênero podem ser integrados de forma sistemática e abrangente. Essas questões permeiam todos os aspectos das escolas, desde os diálogos entre as/os estudantes, os olhares trocados, o que é expresso verbalmente e o que fica implícito nas conversas, assim como nos documentos que formalizam e sistematizam os conhecimentos educacionais. Elas se manifestam nos corredores movimentados, nas salas de aula durante as discussões, nos momentos de recreio e nos eventos escolares.

Para além dessa dinâmica cotidiana, nos surgiram alguns questionamentos ao pensarmos esta seção: O tema sobre diversidade sexual e de gênero são abordados nos documentos formais do Ministério da Educação (MEC)? Como esses documentos estruturam e oficializam o que é ensinado e discutido (ou não) sobre estas questões dentro do ambiente educacional?

Em um marco significativo, o MEC reconheceu, em 1998, a importância do estudo da sexualidade como parte integrante da formação, incluindo um volume específico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema transversal Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis). Esse documento foi pioneiro ao legitimar o estudo da Educação Sexual nas escolas brasileiras, abrindo caminhos para debates essenciais e transformações nas políticas educacionais do país.

Por meio deles devem-se estabelecer uma prática educativa que envolva a interligação entre a assimilação de conhecimentos teóricos e sistematizados, ou seja, a aprendizagem acerca da realidade, com as questões intrínsecas à vida prática e sua subsequente transformação, ou seja, o aprendizado proveniente da e na realidade (Brasil, 1998), garantindo princípios básicos à cidadania, à democracia e buscando trabalhar as questões urgentes da sociedade contemporânea.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 5).

Ao considerar as atuais demandas sociais, os PCNs sugerem temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura) que podem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento, nas instituições de ensino públicas e privadas.

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social-ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (Altmann, 2003, p. 283).

Porém, inicialmente, conforme apontado por Felipe (2007), observamos que algumas escolas abordavam, apenas, temas como gravidez na adolescência e métodos preventivos contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Esses tópicos, apesar de serem de extrema importância (e ainda são), eram tratados predominantemente sob uma perspectiva biológica e

heteronormativa. Essa abordagem, ainda que essencial, deixava de lado questões igualmente cruciais relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (Altmann, 2001, p. 576).

Entretanto, “Apesar da relevância dessas iniciativas, considero fundamental ampliar estudos e pesquisas que possam dar conta de outras discussões em torno da sexualidade, enfatizando os aspectos culturais e sócio-históricos aí envolvidos [...]” (Felipe, 2007, p. 80) a educação sexual nas escolas precisava transcender as aulas de biologia e o enfoque estritamente biológico. Para se adaptar às demandas contemporâneas, é fundamental que os currículos escolares incluam discussões abrangentes sobre diversidade sexual e de gênero, adotando uma abordagem mais holística e integrada dessas temáticas.

É imperativo ressaltar que a educação sexual e de gênero não surgiu nas escolas apenas após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses temas sempre estiveram presentes, ainda que de forma sutil, quase como sussurros nos bastidores das instituições de ensino. Contudo, com o passar do tempo e o avanço das demandas sociais e históricas, e também reivindicadas pelo movimento feminista e LGBTQIAPN+, a abordagem dessas questões foi sendo (re)escrita e potencializada, ganhando maior visibilidade e relevância dentro do contexto educacional (Louro, 1997); (Altmann, 2001; 2003).

Com a implementação dos PCNs, houve sem dúvidas, um avanço significativo na discussão sobre Sexualidade e Educação Sexual nas escolas brasileiras. Essa iniciativa permitiu uma maior participação dos movimentos sociopolíticos no cenário educacional, promovendo um diálogo mais inclusivo e diversificado sobre tais questões. A introdução dessas temáticas nos PCNs contribuiu para desmistificar e desestigmatizar a sexualidade, criando um espaço onde educadoras/es e estudantes pudessem abordar esses tópicos de forma “aberta”. Isso não só aumentou a conscientização e compreensão sobre a sexualidade entre as/os jovens, mas também incentivou a adoção de práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade e respeitam as diferenças sexuais e de gênero (Altmann, 2001; 2003).

Além disso, a inclusão de temas de Sexualidade e Educação Sexual nos PCNs fortaleceu a ligação entre a educação formal e as demandas dos movimentos sociopolíticos, permitindo que as escolas se tornassem locais de reflexão crítica e agentes de mudança social.

Esse processo ajudou a construir uma base educacional mais justa e equitativa, promovendo a igualdade de gênero e o respeito aos direitos humanos.

Apesar das/os teóricas/os destacarem a importância de abordar esses temas em sala de aula, o que se observa é que o tema transversal de Orientação Sexual (abrangendo corpo, matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis) torna-se complicado de ser administrado em escolas que carregam, historicamente, Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) com uma essência conservadora e, por vezes, preconceituosa (Suplicy, 2005). Esse desafio é especialmente evidente em um contexto político marcado pela influência da extrema direita, neofascista e da bancada evangélica conservadora, que se opõem a essas discussões. Afinal, o currículo representa poder, e por ser um instrumento de poder, torna-se um grande campo de batalha e disputas (Apple, 1989;1999).

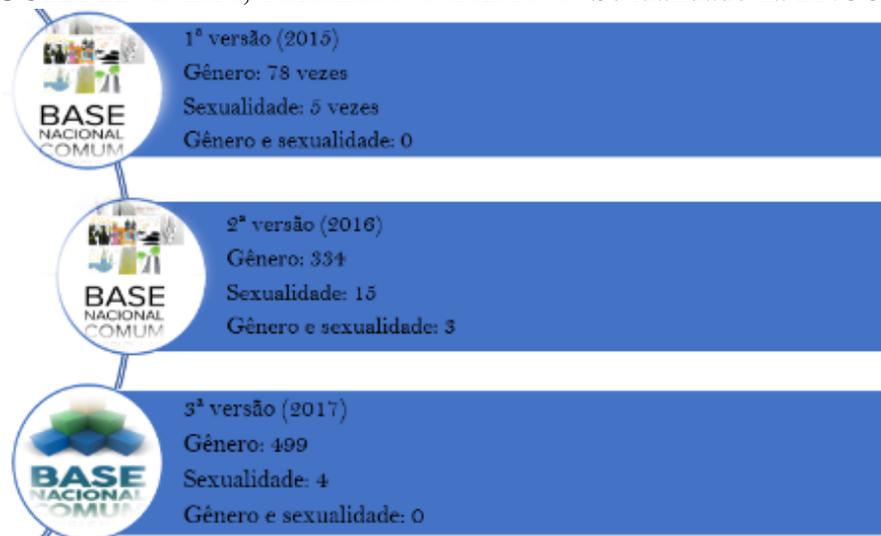
Como mencionado anteriormente, o currículo é um campo de batalha: ora avançamos, conquistando novos espaços, ora retrocedemos, perdendo terreno já conquistado. Dentro desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 20 de dezembro de 2017. Esse documento passou a regular as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica no Brasil. Este marco estabeleceu diretrizes nacionais objetivas para o currículo escolar, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC visa garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, (teoricamente), promovendo a igualdade de oportunidades e orientando os sistemas de ensino na definição de objetivos educacionais comuns. No entanto, apesar dos avanços, a BNCC não incluiu menções explícitas às questões de gênero e sexualidade, evidenciando um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as necessidades contemporâneas de uma educação inclusiva e diversa.

Neste estudo, quando recorremos à BNCC como referência, identificamos a/o falta/silenciamento de conteúdo substancial relacionado a questões de gênero/sexualidade. Nele não se encontram os termos "Orientação Sexual," "Educação Sexual," e/ou "Gênero" (Brasil, 2017). A menção ao termo "sexualidade" é extremamente escassa, ocorrendo somente em três instâncias específicas, todas circunscritas à área de Ciências. Essas menções se dão na unidade curricular de Ciências e nas habilidades associadas aos mecanismos reprodutivos e sexualidade para o oitavo ano, o que sugere uma ênfase predominantemente biológica na abordagem das questões de gênero na BNCC.

Araújo (2022) realizou um estudo sobre a linha temporal desde a criação até a implementação da atual BNCC-2017. Nesse estudo, ele destaca um declínio significativo nas questões de gênero e sexualidade entre a primeira proposta da BNCC, apresentada em 2015, e

a versão final aprovada em 2017 apresentando uma lacuna, um silenciamento proposital no documento. A Figura 3, extraída de sua pesquisa, ilustra essas mudanças.

**FIGURA 11:** Gênero, Sexualidade e Gênero ‘e’ Sexualidade na BNCC



Fonte: Araújo (2022)

O autor observa o crescente uso da palavra "gênero" nos documentos ao longo do tempo. No entanto, na última versão de 2017, a implementada, essa palavra se associa a outras demandas e campos de estudo, como literatura, artes e outros, sem estar correlacionada às questões culturais e sociopolíticas que abordam os estudos sobre gênero e sexualidade como se estivesse sido “banido, mesmo sendo usado quatrocentos e noventa e nove vezes, em nenhuma das vezes ele está relacionado com as inquietações sobre a diversidade” (Araújo, 2022, p. 272). O que houve foi um silenciamento/declínio, tendo em vista que nos documentos de 2015, “[...] nas páginas 7, 19 e 68, apresentando uma ligação direta com as temáticas voltadas às orientações sexuais, enfatizando o respeito ao próximo e à diversidade, como é identificado em um dos objetivos para a Educação Básica” (Araújo, 2022, p. 271) e de 2016 onde nas páginas “[...] 34, 56, 68, 70, 71, 77 e 80 refletem questões de orientação sexual, oportunizando o respeito, a diversidade, a valorização e a convivência com as diferenças [...]” (Araújo, 2022, p. 272).

Esses silenciamentos no documento oficial de 2017 tendem a desvalorizar os aspectos sociais, culturais e psicológicos cruciais que envolvem a identidade de gênero e a sexualidade. Enfatizar principalmente os aspectos biológicos destas questões pode limitar o entendimento mais amplo e complexo dessas temáticas, deixando de contemplar aspectos significativos das

experiências e identidades/diferenças de gênero das pessoas, bem como das dimensões emocionais e sociais que desempenham um papel vital em nossa compreensão desses temas.

Esse silenciamento proposital em um documento tão importante quanto a BNCC acaba por endossar e legitimar pensamentos conservadores e fundamentalistas de pessoas que estão no poder e que legislam sobre tais questões em suas circunscrições. Um exemplo disso é o Projeto de Lei 441/2023, sugerido pela deputada Mical Damasceno e aprovado na Assembleia Legislativa do Maranhão em 20 de junho de 2024. Este projeto trata das atividades pedagógicas que envolvem questões de gênero, estipulando que as famílias devem ser previamente informadas/os e concordar com a participação de suas/seus filhas/os. Caso contrário, a/o estudante não poderá participar da atividade ou aula sem sofrer qualquer penalidade ou reprovação.

Se aprovada e sancionada pelo então governador do estado, a PL sugere sanções que incluem multas de 1.000 a 10.000 reais por estudante em caso de reincidência, suspensão temporária de até 90 dias e cassação da autorização de funcionamento da escola. Durante a plenária, a deputada Mical Damasceno afirmou: "Os pais devem ter a liberdade de escolher sobre o que seus filhos vão aprender, especialmente em temas tão sensíveis como a questão de gênero."

Essa legislação reflete uma tentativa de controlar o conteúdo educacional com base em valores conservadores, limitando a discussão de temas importantes e contemporâneos como a questão de gênero. Isso pode resultar em uma educação restritiva e menos inclusiva, afastando o ambiente escolar de seu papel de promover o entendimento e o respeito à diversidade.

A seguir, analisaremos dois documentos internos produzidos pelo Programa PCIM, amplamente utilizados pela escola alvo em suas práticas administrativas e pedagógicas. O primeiro documento é uma cartilha intitulada "**Boas Práticas para as Escolas Cívico-Militares**", que apresenta diretrizes para a condução eficiente e disciplinada do ambiente escolar. O segundo é o "**Manual das Escolas Cívico-Militares**", que estabelece normas e procedimentos específicos para a implementação e manutenção do modelo cívico-militar. Esses documentos são fundamentais para entender como o programa PCIM estrutura as práticas de ensino, organização e disciplina dentro da instituição, refletindo os valores e objetivos que orientam essa proposta educacional.

**A cartilha intitulada "Boas Práticas Para as Escolas Cívico-militares"** Adotadas nas Escolas Cívico-Militares (ECIM) do PCIM foi amplamente distribuída durante a implementação do programa e continua a ser utilizada na ECIM Duque de Caxias. Este documento oferece orientações sobre práticas pedagógicas e administrativas, contribuindo para

a formação e o desenvolvimento integral das/os estudantes, além de promover um ambiente educacional que reflete os princípios do modelo cívico-militar. Este material é uma publicação da Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (Decim) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), uma Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

**FIGURA 12:** Cartilha boas práticas



Fonte: Brasil, 2020a.

O design deste material é bastante sóbrio, sem a utilização de cores fortes ou chamativas. As tonalidades predominantes são o branco, o azul e o verde, conferindo um aspecto limpo e organizado ao documento. O conteúdo está dividido em três capítulos principais:

**Introdução** – Apresenta uma breve descrição da cartilha e um resumo sobre o 1º Seminário Nacional de Boas Práticas do PECIM, realizado em 2022. Esse evento reuniu as Escolas Cívico-Militares (ECIM) participantes do programa para o compartilhamento de suas práticas e

**Metodologia** – Esta seção detalha o papel da coordenação na implementação das atividades em sua escola, orientando sobre sua atuação dentro das diretrizes do Programa. A

aplicação ocorre em duas etapas por meio de um questionário dividido em dois blocos principais:

Caracterização da ECIM – O primeiro bloco reúne informações sobre o perfil das Escolas Cívico-Militares, incluindo seu contexto, estrutura e demais características relevantes.

Avaliação das Boas Práticas – O segundo bloco foca nas boas práticas adotadas pela escola, descrevendo sua implementação e os critérios utilizados para avaliá-las conforme as premissas do PECIM.

A última seção da cartilha, intitulada "Boas Práticas", apresenta as atividades desenvolvidas por quinze Escolas Cívico-Militares (ECIM), destacando uma iniciativa específica de cada instituição. Entre as ações divulgadas, estão: Projeto Cidadão; Transversalidade; Busca Ativa; Melhoria da Infraestrutura Escolar; Melhoria do Ambiente Profissional; Civismo e Projeto Valores; Gestão de Processos; Didático-Pedagógicos; Projeto Stop Bullying; Projeto Setembro Amarelo; Uso de Mídias; Aulas de Superação (Gestão de Processos); Alunos Orientadores de Turma; Momento Cívico-Cultural; Participação: Aprendizagem em Foco (Gestão de Processos 3) e a Cerimônia de Colação de Grau. Cada uma dessas práticas reflete o compromisso das ECIM em promover um ambiente educacional mais eficiente, integrador e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil 2020a).

A atividade de destaque na Escola Cívico-Militar (ECIM) do Maranhão foi a iniciativa intitulada "Busca Ativa". Essa prática consiste em um conjunto de ações estratégicas voltadas para a prevenção da evasão escolar, com o objetivo de assegurar a permanência dos estudantes na escola.

A Ecim Unidade Integrada Duque de Caxias de São Luís, no Maranhão, adotou alguns procedimentos dessa Boa Prática, que muito tem contribuído para a permanência e o retorno dos alunos às atividades escolares. [...] Já a Ecim Unidade Integrada Duque de Caxias conseguiu entregar atividades e receber devolutivas mantendo os alunos na Escola e resgatando os que estavam em risco de evasão ou de abandono escolar utilizando-se de diferentes mecanismos e procedimentos, como a constituição de grupos de Whatsapp de monitor por turmas de aula, a entrega dos cartões de alimentação fornecidos e o preenchimento de termos de responsabilidade por parte dos pais e dos responsáveis. (Brasil, 2020a, p. 22-23)

A "Busca Ativa" envolve a identificação precoce de discentes em situação de vulnerabilidade ou risco de abandono escolar, seguida por intervenções que englobam o acompanhamento personalizado dessas/es estudantes, o engajamento com suas famílias e a mobilização de recursos e parcerias comunitárias para solucionar as barreiras que possam estar dificultando sua frequência regular. Com isso, a ECIM do Maranhão busca promover um

ambiente mais inclusivo e garantir que todas/os as/os estudantes tenham a oportunidade de concluir seus estudos com sucesso.

A cartilha conta com um total de 56 páginas e, ao analisá-la, observamos que nenhuma das práticas recomendadas aborda diretamente questões de gênero, sexualidade ou temas correlacionados. As práticas mais próximas desse enfoque foram "Transversalidade", desenvolvida pela ECIM de Pernambuco, e o projeto "*Stop Bullying*" do Rio grande do Sul. No entanto, mesmo nessas iniciativas, nota-se uma evidente distância em relação à abordagem de assuntos como LGBTQIAPN+fobia, diversidade sexual e de gênero, que poderiam ser trabalhados de forma mais efetiva dentro dessas propostas.

A ausência de temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade em uma cartilha intitulada "Boas Práticas" demonstra várias questões importantes. Entre elas, a implícita sugestão de que esses assuntos não são considerados relevantes ou apropriados para serem trabalhados no ambiente escolar específico das Escolas Cívico-Militares. Essa omissão pode transmitir a mensagem de que práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento de questões como LGBTQIAPN+fobia, sexualidade e identidade de gênero não são vistas como "boas práticas" dentro deste contexto.

No entanto, essa exclusão reflete uma visão limitada do papel da educação em lidar com a diversidade, uma vez que a escola é um espaço crucial para o debate e a formação de valores de respeito e inclusão. Ao desconsiderar esses temas, perde-se uma oportunidade de trabalhar questões fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania plena, comprometida com a igualdade de direitos e o combate às discriminações.

Temas relacionados a sexualidade e identidade de gênero são de grande relevância para o ambiente escolar e, se incorporados adequadamente, contribuiriam para a promoção de um espaço mais inclusivo, respeitoso e consciente das múltiplas formas de ser e viver. Portanto, a ausência dessas discussões representa uma lacuna importante nas práticas pedagógicas sugeridas pela cartilha, especialmente considerando o papel da escola na formação cidadã e no combate a preconceitos de diversas naturezas.

**O Manual das Escolas Cívico-Militares** foi distribuído durante o programa PCIM a todas as instituições envolvidas, com o objetivo de orientar as práticas escolares de forma padronizada. Com um total de 324 páginas, esse documento abrange uma variedade de temas relevantes para o funcionamento das escolas cívico militares no país.

**FIGURA 13:** Manual das escolas cívico-militares

Fonte: Brasil, 2020b.

Este documento é uma compilação de diversos materiais que orientam as práticas administrativas e pedagógicas das escolas cívico-militares do programa. Embora a escola alvo de nossa pesquisa não esteja mais vinculada ao programa, a gestão continua a utilizar este manual em sua prática administrativa/pedagógica, usando-o de guia para todas as ações educacionais. Nele conta o: Regulamento das ECIM; Projeto Político-Pedagógico; Projeto Valores; Normas de Apoio Pedagógico; Normas de Avaliação Educacional; Normas de Psicopedagogia Escolar; Normas de Supervisão Escolar; Normas de Gestão Administrativa; Normas de Conduta e Atitudes; Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal dos Alunos e Cartilha para os Responsáveis.

Realizamos uma busca pela palavra "gênero", encontramos apenas uma única ocorrência, que se refere a gêneros alimentícios. Além disso, a palavra "sexualidade" não foi encontrada em nenhuma parte do manual. No Capítulo II, "Projeto Valores", no Subcapítulo 6 – "Temas Transversais que Podem Ser Desenvolvidos nas Atividades com os Alunos", são considerados diversos temas contemporâneos transversais para serem trabalhados na escola no projeto valores<sup>30</sup>. No entanto, questões importantes como gênero e sexualidade não são abordadas, como fica evidente na figura 6.

A insuficiência desses temas reflete uma lacuna significativa na formação integral das/os estudantes, uma vez que tais questões são fundamentais para a promoção de uma

---

<sup>30</sup> Cada ECIM precisa trabalhar com pelo menos um Projeto Valores.

educação inclusiva, que respeite a diversidade e combata preconceitos, como o machismo, a homofobia e a transfobia e outros.

**FIGURA 14:** Temas transversais

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (BNCC)	
Meio ambiente	Educação Ambiental
	Educação para o Consumo
Economia	Trabalho
	Educação Financeira
	Educação Fiscal
Saúde	Saúde
	Educação Alimentar e Nutricional
Cidadania e Civismo	Vida Familiar e Social
	Educação para o Trânsito
	Educação em Direitos Humanos
	Direitos da Criança e do Adolescente
	Processo de envelhecimento, respeito e valorização dos idosos
Multiculturalismo	Diversidade Cultural
	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia

Fonte: Brasil, 2020b.

Essa ausência de referências a gênero e sexualidade transmite uma mensagem significativa sobre a abordagem educacional adotada por essas instituições cívico-militares. A omissão desses temas pode indicar uma tentativa de silenciar discussões necessárias que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Em um contexto onde a diversidade de gênero e as questões relacionadas à sexualidade são cada vez mais reconhecidas como parte integrante do desenvolvimento humano, essa falta de atenção a assuntos tão relevantes pode perpetuar uma visão limitada e conservadora do mundo.

Além disso, essa carência de informações e diretrizes sobre gênero e sexualidade no manual reflete uma concepção de educação que não considera a complexidade das realidades sociais e culturais enfrentadas pelas/os estudantes. Em vez de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize e respeite as diferenças, o manual parece reforçar normas rígidas que podem contribuir para a marginalização de vozes e experiências que desafiam o *status quo*.

Na sessão "Iniciativa Estratégica 4: Reduzir Os Índices De Violência Na Escola", o manual destaca três tipos de violência no ambiente escolar: física, verbal e contra o patrimônio. Em seguida, exemplifica a violência verbal, afirmando que ela inclui o "bullying, a ameaça, o **racismo, a homofobia, a intolerância religiosa, a discriminação e qualquer tipo de agressão verbal** realizada no ambiente escolar dirigida a gestores, professores, funcionários,

alunos e seus responsáveis” (Brasil, 2020b, p. 58, grifo nosso). No entanto, em nenhum momento o material apresenta sugestões ou atividades pedagógicas concretas para enfrentar o racismo, a homofobia ou a intolerância religiosa.

Dessa forma, questione-se: como a escola pode reduzir a violência, se as/os docentes não têm espaço nem respaldo para trabalhar questões como racismo e homofobia no cotidiano educacional? O silêncio sobre esses temas reflete a dificuldade em enfrentar as causas estruturais da violência escolar, perpetuando uma abordagem superficial ao problema e ignorando a importância de uma educação inclusiva e transformadora. Para combater essas formas de violência, é essencial que a escola implemente ações pedagógicas que discutam abertamente essas questões e promovam a conscientização entre todas/os as/os membras/os da comunidade escolar.

A palavra "*bullying*" é destacada de forma enfática ao longo de todo o material, porém de maneira genérica, sem analisar as nuances do problema. No Capítulo VII – Procedimentos em Situações Diversas, o tema ganha um destaque especial no subitem 22: *Bullying* e *Cyberbullying*:

1) **O bullying e o cyberbullying não poderão ser vistos como brincadeira**, pois fere a dignidade das suas vítimas, causa dor e sofrimento e contribui para a exclusão, o que é inaceitável dentro do ambiente das Ecim. 2) **Os alunos devem evitar quaisquer tipos de atitudes ou palavras que possam ridicularizar, intimidar ou agredir o outro**. 3) Qualquer aluno deverá procurar a Seção Psicopedagógica ou informar ao seu professor ou monitor sobre situações de bullying da qual esteja sendo vítima ou que tenha testemunhado. 4) A **comunidade escolar deve estar unida** para fazer do ambiente da **escola um lugar seguro e agradável de se conviver e aprender**. (Brasil, 2020b, p. 23, grifo nosso)

No entanto, apesar da sua relevância, o tratamento dado ao *bullying* carece de uma análise mais efetiva das suas causas e consequências. O material apresenta uma definição ampla e procedimentos básicos de enfrentamento, mas não explora estratégias pedagógicas ou preventivas mais desenvolvidas que poderiam ser incorporadas no cotidiano escolar. Além disso, o bullying é um aspecto complexo que vai além da agressão física ou verbal. Está profundamente relacionado a dinâmicas de poder, exclusão social e preconceitos, como racismo, homofobia e discriminação de gênero.

Nos chamou bastante a atenção “O Apêndice I das Normas de Conduta de Atitudes”, onde se lista "Relação de Faltas Comportamentais e Atitudinais", que enumera 30 tipos de faltas. Dentre elas, destacamos as faltas 13 e 28. A falta 13 refere-se a "ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da escola, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a moral" (Brasil, 2020b, p. 26). Já a falta 28 trata da proibição de "publicar ou contribuir

para que sejam publicadas mensagens, fotos ou qualquer outro documento, na internet, que possa denegrir a imagem de integrantes da escola" (Brasil, 2020b, p. 27).

Essas regras ao serem definidas de maneira vaga e subjetiva, acabam por restringir significativamente o processo criativo e a autonomia crítica das/os estudantes. A expressão “atentar contra a moral” levanta a questão: o que, exatamente, constitui um atentado moral dentro de uma instituição cívico-militar? A falta de clareza abre margem para interpretações que podem sufocar manifestações legítimas de expressão e crítica.

A falta 28 levanta opções sobre possíveis limitações à liberdade de expressão e ao direito das/os estudantes de questionar o sistema escolar em situações extremas. Embora a intenção possa ser preservar a imagem da escola e de suas/seus membras/os, essa norma pode ser interpretada de forma ampla e usada para reprimir críticas legítimas.

Em ambientes onde as/os discentes possam sentir-se oprimidas/os ou vítimas de injustiças, essa regra tem o potencial de silenciar vozes que precisam ser ouvidas. Se implementada de maneira rígida, a proibição pode impedir que elas/eles denunciem problemas estruturais ou atitudes abusivas dentro da instituição. Isso cria um ambiente onde a autoridade não é questionada, reforçando uma cultura de submissão que pode mascarar abusos de poder e perpetuar desigualdades.

Além disso, restringir a possibilidade de denúncia ou crítica pública, especialmente em um mundo digital interconectado, vai contra os princípios de transparência e diálogo, essenciais para o crescimento e a transformação de qualquer instituição.

Em vez de tentar silenciar as vozes das/os estudantes, seria mais produtivo criar espaços de diálogo, onde as críticas possam ser expressas de forma construtiva e institucionalizada. Só assim a escola poderá beneficiar de um *feedback* autêntico, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo e democrático.

Na seção a seguir, serão expostas as narrativas de nossa equipe colaboradora, apresentando-as em tabelas e categorizando-as de acordo com os temas identificados em campo.

## 6 NO CAMPO DE BATALHA: Uma Incursão Analítica nas Narrativas

Comandos! Comandos! Se comandos você quer ser. Ouçam bem o que eu vou dizer. Ousar lutar, querer vencer. Esse é o lema que há de ser. Quando o frio for intenso. Ou o calor for de matar. Não se esqueça um só momento. Que os comandos nunca podem parar! (Canção: Se Comandos Você Quer Ser. Canções de TFM)

Nesta seção apresentaremos as narrativas coletadas durante as entrevistas com as/docentes e equipe gestora. As entrevistas foram conduzidas de forma cuidadosa, minimizando qualquer tipo de interferência que pudesse influenciar nas respostas das/os participantes. As/Os pesquisadoras/es se abstiveram de direcionar as falas, intervindo apenas quando necessário para repetir ou alguma resposta esclarecedora. No início de cada encontro, foram apresentados os objetivos da pesquisa de maneira clara, explicando as etapas em que a/o participante estaria envolvida/o voluntariamente. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), oferecendo tempo suficiente para que as/os colaboradoras/es pudessem lê-lo com calma. Todas as dúvidas relacionadas ao TCLE foram facilmente esclarecidas, e somente após sua assinatura a entrevista foi iniciada.

As entrevistas do grupo de docentes foram realizadas na sala das/os professoras/es, durante os intervalos entre as aulas e nos períodos de planejamento, momentos em que as/os docentes costumam organizar suas atividades pedagógicas. O ambiente escolar se fazia presente não apenas no local das entrevistas, mas também nos sons e na movimentação ao redor: o barulho das/os estudantes nos corredores, o toque da sirene anunciando o início e fim das aulas, e as ocasionais interrupções por parte de estudantes ou membros da coordenação pedagógica em busca de informações. Essas interferências, típicas da rotina escolar, também se tornaram parte do cenário das entrevistas. Já as entrevistas do grupo da gestão foram realizadas na sala da diretoria da escola, com um pouco menos de intervenções externas.

Para garantir o anonimato das/os participantes e ao mesmo tempo facilitar a leitura, utilizaremos nomes de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, do estado do Maranhão, que tiveram suas vidas tragicamente interrompidas pelo preconceito e pela discriminação. Este gesto é uma homenagem: não permitiremos que suas histórias sejam apenas números em estatísticas sombrias. Elas/es foram filhas/os, mães/pais, tias/os, primas/os, pessoas que carregavam metas, sonhos e um desejo de viver plenamente. Com este tributo, (re)afirmamos que suas/nossas existências ressoam além das perdas e que suas vidas, interrompidas injustamente, não serão esquecidas.

Apenas duas pessoas da equipe entrevistada relataram ter recebido algum tipo de formação sobre questões de sexualidade e gênero durante a graduação, e isso exclusivamente em disciplinas eletivas e uma outra apenas no curso de mestrado. Esse dado evidencia a presença escassa desses temas nas grades curriculares nos cursos de formação, o que resulta na falta de preparo para abordá-los no ambiente escolar.

Além disso, todas/os as/os entrevistadas/os afirmaram que não receberam formação específica da SEMED ou da própria escola para lidar com essas questões. Essa lacuna formativa ficou evidente nas respostas sobre qual era seu gênero e sexualidade. Apenas três responderam, enquanto as/os demais confundiram os conceitos de expressão de gênero, identidade/diferença de gênero e sexualidade. Três dessas pessoas, inclusive, pediram para explicar a diferença entre os termos, pois, para elas/es, eram a mesma coisa, como mostram as narrativas a seguir:

### QUADRO 3: Gênero e sexualidade da equipe

Código	Narrativa
<b>Carlos Bahia</b> <sup>31</sup>	Minha identidade de gênero é homem cis. E eu sou gay, viado, qualhira.
<b>Diomar Guterres</b> <sup>32</sup>	Identidade de gênero é hétero, heterossexual. E a minha sexualidade é Identidade masculina. Masculina, eu acho que é isso ne?
<b>Ana Caroline</b> <sup>33</sup>	Eu sou... Mulher. Aham? É no sentido de sexualidade, assim, da minha escolha? né, eu sou hétero.
<b>Lara Vyni</b> <sup>34</sup>	Minha identidade eu gosto de homem e minha sexualidade é feminina
<b>Paulinha</b> <sup>35</sup>	gosto de homem e sou feminina
	Sou cis, homem cisgênero e heterossexual

<sup>31</sup> Homem cis gay, tinha 31 anos. Era policial militar na cidade de Açailândia/MA e já havia denunciado casos de homofobia na corporação. Link: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/08/10/morre-em-sao-luis-soldado-da-pm-que-denunciou-ter-sido-vitima-de-homofobia-e-tortura-dentro-da-corporacao-em-em-acailandia.ghtml>. (Equipe colaboradora - docente)

<sup>32</sup> Homem cis gay, tinha 38 anos. Era professor do curso de Letras. link: <https://www.suacidade.com/noticias/policia/caso-diomar-assassinato-completa-um-mes-nesta-quinta-8>

<sup>33</sup> Mulher Cis lésbica, tinha 21 anos, vivia com a companheira e queria ser bombeira, morava na cidade de Maranhãozinho/MA. Link: <https://www.brasilefato.com.br/2024/01/10/um-mes-do-assassinato-de-jovem-lesbica-no-maranhao-motiva-atos-em-todo-o-pais-contr-a-lesbocidio>. (Equipe colaboradora - docente)

<sup>34</sup> Travesti negra, idade não informada, era garota de programa, morava em São Luís/MA. Link: <https://globoplay.globo.com/v/10147360/>. (Equipe colaboradora - docente)

<sup>35</sup> A travesti Paulinha tinha 31 anos e morava na cidade de Timon/MA. Link: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/12/24/oito-pessoas-foram-assassinadas-por-lgbtfobia-no-maranhao-em-2022.ghtml>. (Equipe colaboradora - docente)

**Timbira**<sup>36</sup>**Soraia**<sup>37</sup>

Meu gênero... Aí agora me pegou. Meu gênero sou... mulher. E minha sexualidade... Não... Não...Eu acho que o gênero seria... Eu sou feminino e minha sexualidade é eu sou mulher. Acho que é isso. Sou mulher cristã e feminina.

**Wenyson Fernandes**<sup>38</sup>

Sou hétero e me identifico conforme o meu gênero do nascimento. Atração pelo oposto. Sou masculino e casado com mulher feminina

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Ao questionarmos sobre a sexualidade da equipe, além das respostas verbais, foi possível observar algumas reações não-verbais. Pois para além da voz, o corpo, como um todo, também fala. A comunicação pode acontecer tanto de maneira verbal quanto não-verbal, cada uma cumprindo funções distintas. Segundo Silva et al. (2000), a forma verbal está associada à exteriorização social, enquanto a não-verbal reflete aspectos psicológicos, sendo essencial para expressar sentimentos e emoções.

A maioria das/os entrevistadas/os demonstraram certa confusão, e, de forma proeminente, as pessoas que se identificam com a religião protestante (Lara Viny, Soraia e Wenyson Fernandes) pareceram mais retraídas e envergonhadas ao responder. Mesmo com a garantia de que só deveriam responder se estivessem confortáveis, a postura corporal, que inicialmente era mais relaxada, tornou-se mais tensa. Essas pessoas responderam em um tom de voz mais baixo, quase como se estivessem compartilhando um segredo, aparentando vergonha, com o rosto baixo, nos desviando o olhar, como se estivessem com receio de que alguém ouvisse, apesar de estarmos em uma sala sem a presença de terceiras/os.

Essas atitudes sugerem que, para algumas/alguns, falar sobre sexualidade ainda é um assunto cercado de tabus e desconforto. O tom de voz mais baixo, a mudança na postura corporal e o cuidado em garantir que ninguém mais ouvisse a resposta, mesmo em um ambiente seguro e privado, demonstram uma tensão interna.

O sexo e a sexualidade sempre foram tratados como temas tabus ao longo da história, especialmente na sociedade ocidental. Gagliotto (2020) observa que esses comportamentos já

<sup>36</sup> Homem cis gay Indígena, possivelmente o primeiro caso de homofobia no Maranhão. Link: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/quem-foi-o-indigena-tibira-o-lo-assassinado-pela-lgbtfobia-no-brasil>. (Equipe colaboradora - docente)

<sup>37</sup> A travesti Soraia tinha 59 anos, era cabeleireira, morava na cidade de Raposa, na Região Metropolitana de São Luís. Link: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/12/24/oito-pessoas-foram-assassinadas-por-lgbtfobia-no-maranhao-em-2022.ghtml>. (Equipe colaboradora – Gestão)

<sup>38</sup> Homem cis gay, morava em São Luís/MA, tinha 33 anos e era cabeleireiro. Link: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/02/05/cabeleireiro-e-encontrado-morto-e-com-pescoco-amarrado-em-sao-luis.ghtml>. (Equipe colaboradora – Gestão)

existiam desde a antiguidade, quando o corpo masculino era forjado para a guerra, enquanto o corpo feminino era destinado às tarefas domésticas. Essa divisão de papéis e visões sobre o corpo se intensificou durante a Idade Média, com a ascensão do cristianismo. Nesse período, a sexualidade passou a ser vista de forma restrita, associada ao pecado, à culpa e, sobretudo, aos mecanismos de controle social da igreja, reforçando normas e disposições que limitavam a liberdade individual e a expressão sexual (Gagliotto, 2020).

Platão (2000) apresenta uma visão em que o sexo é estreitamente relacionado ao sagrado e ao propósito da existência humana. Para ele, a função primária do ato sexual era a procriação, pois, ao gerar descendentes, as pessoas contribuíam para a continuidade da espécie e da sociedade. Qualquer atividade sexual que se desviasse dessa especificidade era vista como um desvio para o plano dos prazeres carnis, considerada por Platão como uma distração das metas espirituais e intelectuais mais elevadas.

Em seu pensamento, a verdadeira realização humana residia no cultivo da alma, e não na busca dos prazeres carnis, que eram efêmeros e mundanos. Platão (2000) argumentava que o apego aos prazeres do corpo distanciava o ser humano de sua essência divina, dificultando a capacidade de alcançar o conhecimento e a verdade. Assim, o caminho para a elevação espiritual e para a sabedoria passava pelo domínio das paixões e pela sublimação dos desejos sensoriais/carnis em prol de uma vida dedicada ao autoconhecimento e à virtude.

Seus ensinamentos e interpretações religiosas influenciaram o pensamento ocidental, e essa perspectiva foi amplamente empregada pelas massas. Ao longo dos séculos, essa concepção ganhou força, consolidando-se como um tabu enraizado na cultura, especialmente no contexto religioso. A associação entre sexualidade/desejo e pecado, iniciada com figuras como Platão, perdurou e continua a influenciar discursos contemporâneos, reforçando uma moralidade ligada à religiosidade até os dias atuais. Esse comportamento reflete o medo do julgamento ou a internalização de normas sociais que dificultam uma conversa aberta sobre tais assuntos, especialmente em contextos onde questões religiosas ou culturais exercem maior influência.

Dessa forma, o diálogo com as/os autoras/es possibilitou uma análise mais densa, ampliando a compreensão das temáticas e oferecendo uma visão crítica sobre as complexidades que permeiam as questões de gênero, corpo e opressão nas diferentes camadas sociais.

A pesquisa foi estruturada a partir de dez Unidades de significado, que serviram como base para a análise das dinâmicas relacionadas ao gênero e à sexualidade no contexto das escolas militares. Essas unidades incluem: Autopercepção corporal, expressão de gênero, normas e restrições sexuais, censura e regulação de discursos, disciplinamento corporal,

violência simbólica e discursos opressivos, interseccionalidade e raça, resistência e autonomia corporal, sexualidade como espaço de poder, e educação e consciência crítica. Essas Unidades foram reorganizadas em sete categorias de análise. A seguir, inicia-se a análise da primeira categoria, intitulada “Corpo”.

#### QUADRO 4: Corpo

Código	Narrativa	Categorias de análise
Carlos Bahia	Corpo é uma <b>extensão do nosso espírito, do nosso espírito físico</b> , é onde tem os domínios a serem descobertos, que <b>tem que ser descoberto pelo ser humano</b> e por todas as pessoas em que eu, como ser humano, permito que toque ou que seja dominado ou algo assim.	CORPO
Diomar Guterres	Corpo, assim, é uma questão biológica, né? Acho que é... <b>Corpo é o que a gente porta para andar, para cruzar</b> . Acho que é isso.	
Ana Caroline	Pra mim corpo é ... <b>Corpo é... um ser!</b> Que <b>precisa ser cuidado</b> , que precisa <b>ser protegido</b> , que precisa <b>ser preservado</b> , que <b>não pode ser invadido sem permissão</b> .	
Lara Vyni	<b>Corpo é intimidade</b> . A intimidade é, literalmente, <b>o sinônimo de particular. O particular</b> . Acho <b>que é um sagrado</b> , né? De cada indivíduo.	
Paulinha	Corpo é algo que... <b>Que me sustenta, que me mantém vivo</b> , que... <b>É algo que é meu</b> , que eu <b>posso explorar da maneira que eu quero</b> .	
Timbira	Inicialmente, a gente vai pensar na questão física, né? <b>A estrutura física do ser humano</b> . [...] Aí eu teria que refletir um pouco mais profundamente, né? Porque passa aquela questão <b>semântica ali também, simbólica do que significa corpo</b> , né? A priori, a gente tem essa estrutura mesmo biológica do ser humano, né? Mas assim, na questão semântica, que pode ter esse sentido, acho que eu teria que refletir um pouco mais para pensar o que eu posso entender assim como corpo, né? <b>Esse objeto que faz parte do indivíduo, né? Que compõe, mas que acho que não resume o indivíduo, né?</b> Acho que <b>a priori a gente vai entender como essa estrutura física mesmo do ser humano, mas que é uma parte do indivíduo, não necessariamente é o indivíduo inteiro, né? Porque a gente não é simplesmente... Essa estrutura é material, né? As questões também cognitivas, racionais, individualidade, subjetividade do indivíduo. Acho que eu pensaria o corpo como algo que compõe o indivíduo, que faz parte do indivíduo, mas que não resume o indivíduo nesse sentido</b> .	
Soraia	<b>É minha propriedade</b> , meu corpo. Eu diria isso, meu corpo ele é <b>o tabernáculo de Deus</b> , é algo meu, é algo de propriedade minha, que <b>tem mil e uma utilidades no meu corpo</b> , tá minha cabeça, tá meus braços, tá minha mão, tá meu pé, tá minha boca, tá meus olhos, tá tudo meu, minha barriga, meu estômago, tudo meu.	

Wenyson  
Fernandes

O corpo é tudo aquilo que, no caso do ser humano, é **composto pelo ser**, quando a gente aprende lá em ciência, né? **Cabeça, corpo e membros**, né? Então o **corpo é algo individual, particular, tem que ser muito bem tratado dentro da sua privacidade, individualidade** e ao máximo para não ser exposto, para que não haja nenhum dano ao seu corpo, porque é algo que é de cada ser humano e deve ser bem tratado, da melhor maneira possível. **O templo de Deus.**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A narrativa de “Carlos Bahia e Soraia”, ao entender o corpo como uma "extensão do espírito", remete a uma visão dualista, semelhante à proposta de René Descartes, onde o corpo é visto como uma manifestação física do eu interior ou do espírito. Para Descartes (2002) o corpo e a mente (ou espírito) são entidades separadas, mas que interagem de maneira complexa. A mente é o centro do pensamento, da racionalidade e da essência do "eu", enquanto o corpo é uma máquina física que opera no mundo material. Nesse sentido, o corpo é um veículo através do qual o espírito se manifesta, mas não é o espírito em si. Essa ideia está em consonância com a narrativa de Soraia, que sugere que o corpo não é apenas carne e ossos, mas uma "extensão" de algo mais profundo — o espírito ou eu interior.

Descartes (2002) vê o corpo como algo sujeito às leis da física e da mecânica, enquanto a mente é livre dessas limitações, ocorrendo como o lócus do pensamento, das emoções e da autopercepção. Em um cenário onde o corpo reflete o espírito, podemos entender o corpo como um espelho das realidades interiores.

Essa perspectiva provoca uma reavaliação da narrativa de “Carlos Bahia”, pois sugere que, em vez de ser apenas uma extensão do espírito, o corpo e o espírito estão em um diálogo constante. O corpo influencia nossos pensamentos e emoções, e, por sua vez, esses aspectos internos configuram nossa experiência corporal. Portanto, a compreensão do corpo como uma "extensão do espírito" pode ser vista como limitada se não levar em consideração a riqueza da experiência humana.

Em “Carlos Bahia” há um destaque para o controle e domínio sobre o corpo, enfatizando que ele deve ser explorado e descoberto pela própria pessoa e que outras/os só podem tocá-lo ou influenciá-lo com a devida permissão. Essa visão carrega um senso de autonomia, exploração e delimitação de fronteiras pessoais, onde o corpo se torna um território de descobertas e autoconhecimento, ao mesmo tempo que é uma entidade sob o controle consciente de quem o possui (Foucault, 1987; 1988).

Em “Diomar Guterres” a visão apresentada aqui é pragmática, apresentando o corpo a sua função prática de permitir o deslocamento e a existência no espaço. Não há menção à subjetividade ou ao caráter simbólico do corpo, o que sugere uma visão desprovida de

dimensões filosóficas ou espirituais. Em vez disso, o corpo é tratado quase como uma ferramenta ou veículo que o ser humano utiliza para navegar no mundo. Essa abordagem puramente biológica reflete uma abordagem mais tecnicista, onde o corpo não é visto como uma extensão da mente ou do espírito (como nas outras narrativas), mas apenas como um "instrumento" necessário para o funcionamento/deslocamento (Silva, 2022).

A docente “Ana Caroline” traz uma forte dimensão ética e emocional, em que o corpo é entendido como algo vulnerável, digno de cuidado, e merecedor de atenção especial. Há uma declaração no consentimento, deixando claro que qualquer invasão ou violação dos limites do corpo precisa ser evitada. Isso reflete uma preocupação com a autonomia corporal, reforçando a ideia de que o corpo tem sua própria integridade.

A palavra "*ser*" utilizada para definir o corpo sugere uma conexão quase subjetiva ou existencial, em que o corpo é visto como uma entidade viva, não apenas uma estrutura física. Diferenciando-se da visão mais pragmática de “Diomar Guterres”, trazendo uma relação afetiva com o corpo, que precisa ser preservada e tratada com delicadeza e respeito.

“Lara Vyni” ao escolher o termo "sagrado" também carrega um peso simbólico que, embora possa reforçar o respeito e a inviolabilidade do corpo, tende a desconsiderar a multiplicidade de experiências que cada pessoa pode ter com sua própria corporalidade, sobretudo em contextos culturais e sociais. Traz também um forte teor religioso, atribuindo ao corpo um caráter de inviolabilidade, pureza e respeito, como se fosse um objeto de culto ou veneração. Ao usar esse termo, “Lara Vyni” sugere que o corpo deve ser tratado com um cuidado quase reverencial, elevando-o a uma dimensão espiritual ou transcendente (Platão, 2000). Essa conotação religiosa pode ser positiva ao destacar a importância e o valor do corpo, mas também pode limitar a compreensão das múltiplas formas de se relacionar com o corpo, especialmente em contextos “seculares” ou onde o corpo é visto como espaço de liberdade, prazer e transformação, sem necessariamente seguir normas ou dogmas.

As narrativas apresentam concepções distintas sobre o que se entende por corpo, refletindo uma diversidade de perspectivas que vão desde a visão metafísica de “Carlos Bahia”, onde o corpo é uma extensão do espírito, até uma abordagem puramente funcional de “Diomar Guterres”, que o trata como um mero veículo biológico, e a compreensão ética e cuidadosa de “Ana Caroline e Lara Vyni”, que enfatiza a proteção e o respeito pela integridade corporal. No entanto, nenhuma das narrativas refletiu uma concepção mais social do corpo, que considerasse suas implicações culturais, históricas e sociais nas dinâmicas de poder, identidade e relações interpessoais. Essa ausência de uma abordagem social pode limitar a compreensão das complexas interações entre corpo e sociedade, ressaltando a necessidade de ampliar a discussão.

A narrativa “Timbira” apresenta uma visão filosófica do corpo que vai além de sua definição puramente biológica. Inicialmente, ela aborda o corpo de forma mais objetiva, como uma "estrutura física", o que é comum em uma abordagem mais anatômica (Silva, 2022). Contudo, ao expandir sua reflexão, ela/ele confirma o corpo como um elemento simbólico e semântico, abrindo espaço para uma compreensão mais profunda e filosófica. A/O docente começa a questionar a ideia de que o corpo é apenas uma estrutura biológica e sugere que ele é apenas uma parte de um todo maior, mencionando que o corpo não resume o ser humano, registrando que o indivíduo não se limita à materialidade corporal. Aqui, entra em uma perspectiva dualista, onde o corpo é visto como um componente físico que coexiste com aspectos imateriais (Descartes, 2002).

Essa visão traz um debate clássico da filosofia, particularmente o pensamento cartesiano, que separa o corpo da mente ou da alma. O corpo é material, mas a narrativa sugere que o ser humano também é constituído de elementos imateriais e mais complexos, o que implica em uma visão do corpo como algo que "compõe" a pessoa, mas não a define em sua totalidade (Descartes, 2002); (Spinoza, 2009). Essa perspectiva vai além da concepção puramente física do corpo, reconhecendo a existência de aspectos subjetivos, culturais e espirituais que configuram a identidade/diferenças e a experiência humana. Nesse sentido, o corpo é visto como uma parte integrante do ser, mas insuficiente para capturar a profundidade daquilo que constitui o sujeito, nos mostrando uma compreensão mais ampla que envolve mente, emoções, relações sociais e dimensões transcendentais.

No campo da filosofia, essa interpretação ressoa com correntes que veem o corpo como um veículo de expressão, mas que não é capaz de abarcar a totalidade da experiência humana. A subjetividade, as emoções e o pensamento racional são aspectos que transcendem o físico, indicando que o ser humano é mais do que sua "estrutura material" (Deleuze, 1968). Desta forma, o corpo, nessa visão, é apenas um dos muitos aspectos que formam o "eu", e a/o docente enfatiza que a pessoa vai além do que é visível e tangível, buscando uma definição mais ampla e inclusiva do ser humano.

As narrativas de “Soraia e Wenyson Fernandes” abordam o corpo como "*tabernáculo de Deus*" e "*templo de Deus*" revela uma visão enraizada em conceitos religiosos que sacralizam a corporalidade humana. A metáfora do corpo como um tabernáculo, que no contexto religioso representa uma morada sagrada, sugere a ideia de que o ser humano carrega em si a presença divina, reforçando uma percepção de pureza, reverência e cuidado com o próprio corpo (Platão, 2000).

Já a imagem do corpo como "*templo do Deus*" amplia essa noção, destacando o corpo não apenas como morada, mas como um espaço de adoração e manifestação da espiritualidade (Platão, 2000). Essas narrativas promovem uma visão de integridade moral e física, vinculando o respeito ao corpo à vivência da fé, além de contribuírem para discursos que incentivam práticas de autocuidado e disciplina, muitas vezes utilizados para justificar normas de conduta social e moral dentro de determinados contextos religiosos.

Ao sacralizar o corpo e vinculá-lo a uma dimensão espiritual, essa perspectiva tende a reforçar normas rígidas de pureza, modéstia e controle, que muitas vezes limitam as formas como as pessoas se relacionam com seus próprios corpos e expressam sua identidade/diferença. Em contextos religiosos conservadores, essas ideias podem ser usadas para regular comportamentos, impor padrões de vestimenta e até condenar práticas que desafiam convenções tradicionais, como a liberdade sexual, as modificações corporais e a diversidade de gênero (Foucault, 1979; 1987); (Louro, 1997). Isso cria um contraste com visões contemporâneas, que geralmente defendem a pluralidade e o respeito às diversas manifestações de corpo, enfatizando a autonomia e o direito de cada pessoa de definir seu próprio corpo fora dos padrões moralistas.

Na categoria "Sexualidade", notamos uma concepção mais diversificada entre as/os membras/os da equipe, refletindo diferentes perspectivas e experiências pessoais. Essa diversidade se manifesta nas narrativas, que evidenciam como cada pessoa aborda a sexualidade de maneira única, enriquecendo nosso entendimento coletivo sobre o tema.

#### QUADRO 5: Sexualidade

Código	Narrativa	Categorias de análise
<b>Carlos Bahia</b>	A diversidade sexual <b>implica um pouco com essa temática do ser</b> , da pessoa descobrir a sua identidade, a identidade sexual, que as pessoas ainda têm muito essa dúvida a respeito do assunto, de <b>algo que é construído</b> , de algo ainda que é <b>colocado para a pessoa, é influenciado</b> . Pois é, é isso.	SEXUALIDADE
<b>Diomar Guterres</b>	Para mim, a sexualidade está voltada também para o entendimento, né, do... Acho que da <b>sexualidade do gênero</b> , mas <b>voltada para as diferenças</b> , né. <b>AS diferenças mais físicas</b> , eu acho... Mais física que a de gênero, <b>acho que é comportamental</b> , sei lá.	
<b>Ana Caroline</b>	Eu acho que, assim, sexualidade é algo que você... <b>Também é sua escolha</b> . Da forma <b>como você vai se mostrar</b> , da forma como você vai <b>fazer suas escolhas. Da forma como você vai sentir prazer</b> . Eu acho que isso aí <b>são escolhas</b> . Certo. Você escolhe qual caminho você quer em relação a sua sexualidade.	
<b>Lara Vyni</b>	Sexualidade também é <b>a opção de cada um, né? Cada um tem o seu corpo e tem a sua escolha</b> .	

**Paulinha** Ah, sexualidade... É tudo que... **Que vem do nosso desejo.** Eu penso que é isso. É tudo que eu **desejo em relação ao corpo. A desejar o corpo do outro.** A desejar... **Algo sexual.**

**Timbira** A sexualidade acho que está mais ligada a **como ela se relaciona com o outro e consigo mesmo.**

**Soraia** Sexualidade é uma... É algo... **É um impulso, é um desejo, inerente ao ser humano.** É algo que faz parte, a partir do momento que **nós temos as nossas partes íntimas, masculina, feminina,** então é algo que a **sexualidade é algo que já aflora no ser humano**

**Wenyson Fernandes** é algo que está presente no ser humano, **vai ser despertado a partir da sua adolescência, para o sexo oposto, né? O menino vai observar ali a menina, vai sentir desejo, vai sentir atração física** e vai se despertar a sua sexualidade.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A narrativa de “Carlos Bahia” sobre sexualidade como algo que é construído nos revela uma compreensão dinâmica e multifacetada da sexualidade humana, reconhecendo que não se trata de uma essência fixa ou imutável, mas de um processo contínuo de formação e transformação influenciado por diversos fatores sociais, culturais e históricos (Butler, 2018a), nos fazendo refletir sobre a construção social da sexualidade que pode ser (re)configurada por normas e valores sociais que variam entre diferentes culturas e épocas. Isso significa que o que é considerado aceitável em determinado grupo social em outros talvez não.

“Diomar Guterres” ao afirmar que as diferenças são “mais físicas”, a/o docente parece sugerir que as características biológicas são as principais determinantes da sexualidade. Essa visão ignora a complexidade da sexualidade, que envolve não apenas aspectos físicos, mas também emocionais, sociais e culturais. Reduzir a sexualidade a uma questão de diferenças físicas pode levar à objetificação das identidades/diferenças e experiências, desconsiderando o contexto emocional e relacional que muitas vezes é fundamental.

Tanto “Ana Caroline” quanto “Lara Vyni” “*também é sua escolha*”; “[...] *Cada um tem o seu corpo e tem a sua escolha*” pode sugerir que a sexualidade é uma decisão consciente e deliberada, desconsiderando a ideia de que a sexualidade é uma parte intrínseca da identidade/diferença de uma pessoa. Essa visão reducionista ignora a realidade de que muitos aspectos da sexualidade, como a orientação sexual, não são escolhas, mas sim partes fundamentais da experiência humana que muitas vezes se desenvolve de forma natural e espontânea. Essa simplificação pode levar a uma falta de compreensão sobre a diversidade das experiências sexuais e afetivas (Butler, 2018a; 2004).

"Paulinha e Soraia", refletem uma visão muito comum no imaginário popular acerca da forma como o conceito de sexualidade é frequentemente reduzido ao desejo sexual ou à atração física. A associação imediata da palavra "sexualidade" a algo estritamente ligado ao "desejo em relação ao corpo" ou ao desejo pelo "corpo do outro" "um impulso" demonstram uma compreensão limitada e até reducionista da sexualidade humana. Essa perspectiva, que enxerga a sexualidade apenas como um impulso carnal ou instintivo, desconsidera as múltiplas camadas que compõem a experiência sexual no seu sentido mais amplo.

Essa redução da sexualidade ao desejo sexual ignora outras dimensões importantes, como as afetivas, psicológicas, sociais e culturais, que também fazem parte da construção e vivência da sexualidade. Ao limitar a sexualidade ao "desejo" e ao "corpo", perde-se de vista sua relação com a identidade/diferença, os sentimentos, as relações de poder e as normas sociais que moldam como as pessoas expressam e vivenciam seu ser sexual. A sexualidade, portanto, não é apenas um aspecto fisiológico, mas também uma expressão da subjetividade de cada pessoa, englobando afetos, fantasias, crenças, preferências e interações que podem ou não ter conotação erótica ou sexual (Foucault, 1988); (Butler, 2018a; 2004); (Louro, 1997).

Ao reconhecer que essa concepção limitada é, de fato, insuficiente, surge a necessidade de expandir o entendimento de sexualidade para abarcar uma noção mais complexa e abrangente, que integre as dimensões do desejo, mas também as de intimidade, vínculo emocional, identidade pessoal e social. A sexualidade, nesse sentido, como indicado na narrativa de "Timbia", vai muito além da atração física ou do ato sexual em si — trata-se de uma forma de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, que está em constante diálogo com as normas sociais, os contextos culturais e as vivências individuais.

A fala de "Wenyson Fernandes" sugere uma visão heteronormativa da sexualidade, ao descrever o desejo sexual como algo natural e inevitavelmente direcionado ao sexo oposto. Ao afirmar que "*é algo que está presente no ser humano*" e que "*vai ser despertado para o sexo oposto*", naturaliza a heterossexualidade, implicando que o desenvolvimento sexual humano segue um padrão fixo e binário, em que meninos são atraídos por meninas e vice-versa. Essa concepção reforça a ideia de que a heterossexualidade é inata, algo que "desperta" naturalmente durante a adolescência, deixando implícito que qualquer outra orientação sexual seria uma exceção ou uma anomalia em relação ao padrão esperado.

A fala ignora as diversas formas de orientação sexual que não se enquadram na heteronormatividade, como homossexualidade, bissexualidade e outras. Além disso, ela não considera que o desejo e a atração são experiências multifacetadas e que a sexualidade humana é fluida, podendo se manifestar de diferentes maneiras, sem estar limitada a uma atração única

e fixa pelo sexo oposto. Essa visão essencialista e reducionista da sexualidade perpetua a ideia de que a heterossexualidade é "natural" e universal, marginalizando outras orientações e suprimindo a diversidade sexual que existe na sociedade (Silva, 2022).

No quadro 6, apresentamos a análise sobre a categoria “Gênero”, destacando as percepções e vivências relacionadas nas narrativas.

#### QUADRO 6: Gênero

Código	Narrativa	Categorias de análise
Carlos Bahia	<b>gênero é a diversidade de que a pessoa possa ser quem ela é e quem ela se identificar como ser, como ser.</b> E para mim, <b>gênero é uma construção social</b> , e que tem várias temáticas a respeito, e vários problemas a respeito também desta questão, porque as pessoas, elas não são, como eu posso dizer, elas não são chegadas a este tipo de assunto desde tenra idade, nas escolas, em família, é uma espécie de tabu.	GÊNERO
Diomar Guterres	O conceito de diversidade de gênero para mim... Não está necessariamente bem construído. Para mim, está voltado para o entendimento das especificidades, do respeito. Ele está muito ligado a isso. A questão do respeito, da especificidade, <b>do entendimento do papel feminino, papel masculino.</b>	
Ana Caroline	Acho que é você se enquadrar naquilo que você se sente melhor. <b>Independente do seu corpo. Se você se sente bem como, digamos assim, feminino, como uma mulher, e você tem um corpo de homem, você vai viver aquilo que... o seu desejo, a sua vontade, aquilo que te faz bem, te faz te sentir melhor.</b> Porque o corpo, apesar dele ser o templo, mas ele é teu. E aí tu faz, tu decide, né? O caminho que você quer seguir em relação a isso.	
Lara Vyni	Diversidade de gênero <b>são pessoas que têm suas opções</b> , né? E tem que ser respeitado. Cada um <b>tem que ser respeitado de acordo com a escolha que fizer.</b>	
Paulinha	Ai, diversidade... Eu, assim, eu vou te ser sincera. <b>Eu tenho dificuldade para falar esses termos</b> , né? Não é por conta de religião, não. É por conta mesmo da... Acho que da... Da falta de conhecimento. <b>A falta de conhecimento mesmo para tratá-lo.</b> Acho que São as pessoas que... Não tem... Não tem o gênero... <b>Elas nasceram com o gênero. Mas elas não se reconhecem com aquele gênero que nasceu.</b>	
Timbira	Diversidade de gênero, até onde eu entendo <b>é a multiplicidade de expressão da sexualidade da pessoa, como ela se compreende no mundo, né? Como ela se identifica.</b> Eu não sou a pessoa mais especialista para usar os termos adequados, né? Mas eu compreendo assim, que <b>é como a pessoa se entende no mundo, independentemente da designação biológica dela.</b>	

**Soraia** Olha, quando eu falo em gênero, vem na minha cabeça **macho e fêmea**.

**Wenyson Fernandes** é aquela **liberdade de escolha de ser, aquilo que a pessoa entende**, digamos assim, o seu grupo familiar, né? Porque não é só o entendimento, por exemplo, a criança, ela não tem esse entendimento do que é gênero. Não, isso é algo que vai ser trabalhado no decorrer da sua vida, no seu modo de lidar com a sociedade, aí vai se despertar o que é gênero. **Porque eu entendo que existem dois gêneros biológicos, né? Nascimento, macho e fêmea, homem e mulher. Fora isso, é aquilo que o ser humano, enquanto livre para o seu pensar, ele coloca na sua cabeça.** Eu nasci como homem, mas não me identifico, agora eu vou ser de um gênero diferenciado.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A afirmação de “Carlos Bahia” que *“gênero é a diversidade de que a pessoa pode ser quem ela é e quem ela se identifica como ser”* reconhece a multiplicidade das identidades/diferenças de gênero. Essa visão desafia a noção binária tradicional de gênero (masculino e feminino), permitindo que as pessoas expressem sua identidade/diferenças de gênero de acordo como se sentem. Essa abordagem valoriza a autodeterminação, afirmando que cada pessoa tem o direito de definir e viver sem se limitar às normas sociais. Ao afirmar que o “gênero é uma construção social”, “Carlos Bahia” desafia a visão tradicional de que os gêneros são fixos e determinados biologicamente. Essa compreensão sugere que as características e atribuições a homens e mulheres não são inerentes, mas sim configuradas/forjadas por contextos sociais, culturais e históricos. Isso significa que o que consideramos “masculino” ou “feminino” é, em grande parte, uma criação social que pode variar entre diferentes culturas (Butler, 2018a; 2004).

A narrativa de “Carlos Bahia” dialoga diretamente com as ideias da Butler (2018a) que argumenta que o gênero não é algo que se possui, mas algo que se (re)faz, através de performances e repetições de atos que são socialmente construídos. Assim, a noção de que o gênero é uma construção social não reflete apenas a crítica de “Carlos Bahia” às ideias biológicas sobre o gênero, mas também ressoa com a noção da autora de que a identidade/diferenças de gênero é fluida e pode ser (re)formulada. A construção social do gênero implica que as experiências de masculinidade e feminilidade podem ser reinventadas e que a liberdade de expressão de gênero é um aspecto crucial para a emancipação e a autoidentificação em uma sociedade plural. Essa interação entre as perspectivas de “Carlos Bahia” e Butler (2018a; 2004) reforça a ideia de que a identidade/diferenças de gênero é um campo dinâmico, sujeito a mudanças.

[...] dizer que o gênero é performativo é dizer que ele é um certo tipo de representação; o “aparecimento” do gênero é frequentemente confundido com um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder; e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas que no curso de suas repetidas representações corre o risco de desfazer ou refazer as normas de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de reconstruir a realidade de gênero de acordo com novas orientações (Butler, 2018a, p. 39-40).

Essa concepção implica que as identidades/diferenças de gênero não são fixas, mas resultam de processos contínuos de negociação e (re)interpretação em resposta a contextos sociais e culturais. O que é considerado "masculino" ou "feminino" pode variar amplamente ao longo do tempo e entre diferentes sociedades, refletindo as complexidades das relações de poder e das normas sociais.

A afirmação de “Diomar Guterres” “[...] *do entendimento do papel feminino, papel masculino*” reflete uma concepção de gênero que pode ser considerada simplista e reducionista, uma vez que se associa diretamente às identidades/diferenças de gênero a papéis tradicionais e normativos. Sugere uma visão binária e estática dos gêneros, que limita a diversidade das experiências humanas. Essa concepção não leva em consideração as identidades não-binárias, trans e outras formas de expressão de gênero que não se enquadram nas categorias tradicionais. Ao fixar as identidades de gênero em papéis específicos, essa abordagem ignora a complexidade e a fluidez das experiências de gênero (Bento, 2008). Associar o gênero a papéis específicos perpetua normas e estereótipos que definem o que significa ser homem ou mulher. Essa simplificação não apenas restringe a individualidade, mas também mantém estruturas de poder que favorecem a desigualdade entre os gêneros.

“Ana Caroline” faz uma distinção entre o corpo e gênero. A frase *“independente do seu corpo”* sublinha a ideia de que o gênero é uma construção interna, que pode não ser atribuída à anatomia física biológica deste corpo. Essa compreensão é crucial para a compreensão das identidades de gênero trans, não-binárias e outras, e também, para o reconhecimento de que o corpo não deve ser visto como um fator determinante da identidade/diferença (Bento, 2008). Essa visão desafia a rigidez das categorias tradicionais de gênero e promove uma maior liberdade para expressar a própria identidade/diferença.

A ideia de *“opção”* e *“escolha”* apresentada na narrativa de “Lara Vyni” reduz a complexidade das identidades/diferenças de gênero, indicando erroneamente que as pessoas simplesmente escolhem suas identidades de acordo com suas preferências pessoais. Essa visão superficial ignora as discussões contemporâneas sobre o gênero, que o entende não como uma

escolha arbitrária, mas como uma construção social, histórica e profundamente pessoal, muitas vezes fora do controle consciente das pessoas.

Autoras/es renomadas/os em estudos de gênero, como Judith Butler, Tereza de Lauretis, Guacira Louro e Joan Scott, nos oferecem uma compreensão da complexidade das identidades/diferenças de gênero. Elas argumentam que a identidade de gênero é essencialmente performativa, o que significa que não é uma essência fixa, mas sim uma construção social que se manifesta e se reafirma por meio de práticas culturais e sociais ao longo do tempo. Essa perspectiva desafia noções tradicionais de gênero, enfatizando que as identidades/diferenças são forjadas por interações dinâmicas e contextuais, refletindo as influências de um amplo espectro de fatores, incluindo classe, raça e cultura. Assim, a identidade/diferença de gênero é vista como um processo contínuo, sujeito a mudanças e reinterpretações, que não apenas expressa, mas também contesta e redefine as normas sociais condicionais

Dessa forma, a narrativa de “Lara Vyni” vai na contra mão desta compreensão mais ampla e complexa ao sugerir que as pessoas têm total agência sobre suas identidades/diferenças de gênero, desconsiderando as pressões sociais, normativas e institucionais que influenciam diretamente como essas identidades/diferenças são vividas e (re)conhecidas. Além disso, essa visão reducionista pode fortalecer estigmas e preconceitos, especialmente em contextos onde a diversidade de gênero ainda é marginalizada ou incompreendida, ao sugerir que as pessoas “escolhem” suas identidades/diferenças de maneira caprichosa ou voluntária, em vez de consideração a legitimidade e a profundidade dessas experiências.

“Timbira” ao afirmar que a identidade de gênero é “*como a pessoa se entende no mundo, independentemente da designação biológica dela*”, a/o docente propõe uma distinção fundamental entre o sexo biológico e a forma como a pessoa se percebe e se posiciona na sociedade. Essa visão alinha-se com abordagens que reconhecem a identidade/diferença de gênero como uma construção subjetiva, não limitada ao corpo físico ou aos papéis atribuídos culturalmente com base no sexo biológico.

A ideia de “*como a pessoa se entende no mundo*” sugere que a identidade/diferença de gênero é pessoal e enraizada na autoidentificação, o que implica que cada pessoa tem autonomia para definir sua própria experiência de gênero. Essa visão destaca a importância de respeitar a pluralidade das vivências de gênero e abre espaço para reconhecer identidades/diferenças diversas, incluindo aquelas que não correspondem ao binário tradicional de masculino e feminino.

Essa abordagem valoriza a subjetividade, enfatizando que o gênero não é uma realidade estática imposta biologicamente, mas sim uma expressão dinâmica e fluida que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento. “Timbira”, assim, desafia normas sociais rígidas e sugere uma visão de gênero mais inclusiva e aberta à multiplicidade de experiências humanas, promovendo um entendimento mais amplo da diversidade de gênero na sociedade.

Em “Soraia e Wenyson Fernandes” fica evidente uma confusão conceitual entre sexo biológico, identidade/diferença de gênero e expressão de gênero. Ao restringir o entendimento de gênero a termos estritamente biológicos, como “*macho*” e “*fêmea*”, elas/es misturam essas categorias, associando diretamente as características físicas determinadas no nascimento (sexo biológico) com a identidade/diferença de gênero, que diz respeito à maneira como a pessoa se identifica internamente em relação a ser homem, mulher, ou outras identidades. Além disso, ignoram a diversidade das expressões de gênero, que se referem a como as pessoas manifestam externamente seu gênero, através de vestuário, comportamento, e outros aspectos sociais. Essa visão limitada reflete uma perspectiva tradicional e binária que não considera as discussões contemporâneas sobre gênero, que reconhecem uma gama mais ampla de identidades/diferenças e expressões para além das categorias biológicas de “*macho*” e “*fêmea*” (Jesus, 2012).

No Quadro 7, a categoria “Internalização dos Discursos Opressivos”, com foco em como as narrativas discriminatórias presentes na escola são absorvidas e assimiladas pelas/os discentes, especialmente por aquelas/es que pertencem a grupos marginalizados. Ao examinar essa categoria, buscamos entender como a internalização dessas opressões reforça dinâmicas de exclusão e marginalização dentro e fora do ambiente escolar cívico-militar.

**QUADRO 7:** Internalização dos Discursos Opressivos

Código	Narrativa	Categorias de análise
Carlos Bahia	<p>Mas aí a gente presencia isso muito entre os alunos, né? <b>Esses discursos, às vezes já tive que chamar atenção porque usam determinadas expressões como se fosse um xingamento, né? Essas palavras pejorativas como viado, sapatão, gayzinho. Aí eu não sei necessariamente se isso faz parte também do ambiente escolar cívico-militar ou também vem do ambiente familiar. Só sei que é comum aqui entre eles. Talvez porque não discutirmos abertamente sobre essas questões. Mas tenho certeza que essas falas devem afetar negativamente os outros alunos que estão se descobrindo sexualmente.</b> Porque são discursos que acaba por normalizar uma sexualidade. então deve afetar sim.</p>	<p>INTERNALIZAÇÃO DOS DISCURSOS OPRESSIVOS</p>

Timbira

Acho que com certeza, com certeza. Acho que tanto aqueles que, porque de certa forma, talvez na idade que eles estão, **talvez eles não tenham nem a capacidade de fazer uma reflexão plena nem sobre o que eles estão falando**. Então, acho que a tendência é que se **isso continua sendo alimentado**, né, é que tanto **os demais que possam estar ouvindo passivamente o discurso**, né, e **talvez tenham algum tipo de pressão de gênero, de identidade diferente daquela padrão social**, se sentam, de certa forma, quase obrigados a expressar sua sexualidade, seu gênero, bem como **aquele mesmo que às vezes está reproduzindo o discurso, pode já ser vítima desse discurso social que já está pré-estabelecido**, também se permite a refletir sobre si mesmo. Eu sempre acho que quando a gente não faz nada, a gente contribui para a permanência das coisas como estão. Então, assim, **embora não necessariamente eu veja uma ação ativa contra, né, eu acho que não abordar o assunto é perpetuar de que as coisas continuem como estão na sociedade**, né, que muitas vezes é um discurso moralmente como ativo, é um discurso passado com comum.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

As narrativas de “Carlos Bahia e Timbira” trazem uma reflexão importante sobre o ambiente escolar e a forma como os discursos opressores se manifestam nas interações entre as/os estudantes. A utilização de termos pejorativos como “viado”, “sapatão” e “gayzinho” como insultos revela a internalização de normas heteronormativas e estigmatizantes em relação à diversidade sexual. Essa dinâmica se insere em um contexto maior de reprodução de opressões que, ao não serem desafiadas, se naturalizam e afetam as vivências das/os estudantes que estão em processo de construção de sua identidade/diferença sexual e/ou de gênero.

As palavras pejorativas, mencionadas por “Carlos Bahia” usadas como xingamentos, demonstram uma naturalização da LGBTQIAPN+fobia no ambiente escolar. Quando as sexualidades fora dos padrões heteronormativos são vistas como insultos, reforça-se a ideia de que essas identidades são inferiores ou desviantes (Silva, 2022). Essa prática reflete a internalização de discursos opressores tanto pelas/os discentes que utilizam essas expressões quanto pelo ambiente que não problematiza o uso desses termos.

Os termos pejorativos relacionados à sexualidade de uma pessoa nos levam a refletir sobre a maneira direta com que essas expressões constituem o imaginário de quem as propaga, insultos, piadas, têm o poder de consolidar visões distorcidas e desumanizadoras, retratando pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ como figuras desprezíveis, conforme destacado por Borrillo (2009). Essas manifestações verbais não são apenas brincadeiras inofensivas, mas sim formas de violência simbólica que perpetuam estigmas e reforçam a marginalização de indivíduos LGBTQIA+, criando um ambiente social hostil e excludente. A repetição desses

insultos solidifica a ideia de que a diversidade sexual é algo inferior ou risível, contribuindo para a manutenção de estruturas homofóbicas na sociedade.

A fala também indica para a incerteza quanto à origem desses discursos, se eles vêm predominantemente do ambiente familiar ou escolar. Contudo, o fato de serem "comuns" no contexto escolar sugere que há uma convergência entre as normatividades familiares, sociais e institucionais, especialmente em escolas cívico-militares, onde há uma tendência a reforçar valores conservadores. Louro (2000) nos faz refletir como a escola, em parceria com a família, desempenha um papel fundamental na reprodução de normas sociais que visam garantir a formação de indivíduos heterossexuais, reforçando expectativas sociais sobre gênero e sexualidade. Esse processo ocorre muitas vezes de forma implícita, através de práticas e discursos que naturalizam a heterossexualidade como padrão, marginalizando outras formas de expressão sexual e identitária.

O uso frequente de insultos com base em orientação sexual constrói um ambiente hostil, onde estudantes que não correspondem ao padrão heteronormativo podem sentir vergonha ou medo de se expressar. Essa hostilidade acaba por reforçar o isolamento e a repressão da identidade de gênero e sexualidade, prejudicando o desenvolvimento saudável dessas/es discentes.

Quando a escola constrói suas práticas pedagógicas, seu currículo sobre uma única visão restrita baseada exclusivamente na heteronormatividade, acaba por promover comportamentos que marginalizam certos grupos. Essa abordagem limita a diversidade e, mesmo que de maneira "sutil", pode reforçar atitudes discriminatórias que criam um ambiente de exclusão para aquelas/es que não se encaixam nessa heteronormatividade. Isso contribui para que estudantes que fogem dessa visão dominante sejam distanciados e afetados por práticas excludentes dentro do espaço escolar (Bello; Luzzi, 2009).

[...] as consequências da homofobia são muito prejudiciais para adolescentes LGBT e inclui tristeza, baixa autoestima, isolamento, violência, abandono escolar e até o suicídio. Especialmente travestis e transexuais não podem continuar na escola por ser a escola um ambiente hostil para eles/as [...] (Reprolatina, 2011, p.65).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção educacional que possa transformar a escola em um ambiente acolhedor e seguro, onde adolescentes LGBTQIAPN+ possam desenvolver-se plenamente, livres do medo e do preconceito. Políticas educativas que contemplam a diversidade e capacitam docentes e estudantes para lidar com questões de gênero e sexualidade são essenciais para combater a LGBTQIAPN+fobia e seus efeitos devastadores.

“Timbira” ao reconhecer que há ausência de discussões abertas sobre questões de gênero e sexualidade pode estar contribuindo para a perpetuação desses discursos é significativo. A falta de espaço para o diálogo impede que reflitam criticamente sobre suas atitudes e falas, perpetuando a marginalização de identidades/diferenças não normativas.

Outras vezes são sutis e silenciosas onde a tática é não dizer, não agredir, deixar o recado nas entrelinhas: olhares, gestos, mudanças bruscas no tom de voz e nas expressões faciais. [...] **O não dito expõe micropartículas de intolerância.** [...] fortificam a certeza de que o outro é o problema. Os grãos de rejeição a cada dia soprados no rosto dos qualhirs servem para estruturar o alicerce de um muro que deve separar. (Silva, 2020, p. 15, grifo nosso)

A ausência de uma ação ativa e contundente contra situações de discriminação que ocorrem com frequência no ambiente escolar acaba por reforçar e legitimar esses comportamentos, normalizando atitudes preconceituosas. Quando a escola não intervém de maneira eficaz diante de agressões verbais, insultos ou piadas de cunho discriminatório, ela envia uma mensagem implícita de que tais condutas são aceitáveis ou, pelo menos, toleráveis. Esse silêncio institucional contribui para a perpetuação de uma cultura de exclusão e marginalização, em que preconceitos contra minorias sexuais, raciais ou sociais são reproduzidos sem contestação.

“Carlos Bahia e Timbira” demonstram a internalização de discursos opressores entre as/os estudantes, que repetem e normalizam insultos contra pessoas LGBTQIAPN+ sem necessariamente compreender o impacto dessas palavras. A internalização se dá quando essas falas e comportamentos são incorporados como parte do cotidiano, sem que haja uma reflexão crítica sobre suas raízes ou consequências. Esse processo reflete o modo como normas e expectativas sociais opressivas são assimiladas e reproduzidas dentro de ambientes como o escolar.

A internalização é ainda mais acentuada em contextos como escolas cívico-militares, onde há uma valorização de certas normas de comportamento e ordem que muitas vezes não incluem debates sobre diversidade sexual e de gênero. O ambiente escolar, ao silenciar essas discussões ou tratá-las superficialmente, contribui para que estudantes aceitem como "normal" discriminações que afetam suas próprias identidades/diferenças ou a de seus colegas.

A opressão, nesse caso, não é apenas externa (imposta pela sociedade), mas também interna (reproduzida pelas próprias vítimas em potencial), tornando-se uma barreira para a criação de espaços educativos mais inclusivos e acolhedores. A falta de uma abordagem crítica e educativa sobre essas questões perpetua o ciclo de opressão, prejudicando o bem-estar e o

desenvolvimento de todas/os as/os envolvidas/os, tanto aquelas/es que reproduzem os discursos quanto aquelas/es que são alvos deles.

Na categoria “Controle do corpo”, conforme ilustrado no Quadro 8, a equipe colaboradora exemplificou de diversas maneiras como esse controle se manifesta.

QUADRO 8: Controle do corpo

Código	Narrativa	Categorias de análise
Carlos Bahia	De certa forma, sim. Porque <b>tem um parâmetro de meninas</b> de coque, porque meninas usam coque com o lacinho na cabeça, e <b>um parâmetro para os meninos</b> o cabelo bem baixinho, estilo militar, convencionando ao masculino e ao feminino. E, numa breve olhada em algumas turmas, a gente verifica meninas que não performam o feminino, que pode se dizer, ah, acho que pode dizer que ela é lésbica? eu não sei. É a identidade dela, ou dele, que ainda vai ser exposta por ele, descoberta por ele ou por ela. <b>Mas a gente ver que tem alunos que não se encaixam nessas normais</b> , não porque não querem, mas porque não conseguem mesmo.	CONTROLE DO CORPO
Diomar Guterres	Assim, eu nunca presenciei. <b>Eu vi recente, assim, em alguns casos de...</b> Assim, de diversidade. Mas, assim, eu não... <b>Eu vi alguns professores comentando</b> , assim, tentando... <b>Mas, assim, de forma... Sutil.</b> Eu... Eu acredito que sim. Assim, é questão de alguns relatos, assim, que a gente observa de comportamento. Eu tenho um filho que estuda no colégio militar em outra escola. E assim, a gente sempre vê relatos e... Algumas formas, assim, que se trabalham essas questões de comportamento, de postura, de... Assim, muito... Tentar distribuir, né? De um lado homem, do outro mulher... Moldando esses... Moldando os corpos da escola desses estudantes.	
Ana Caroline	[...] eu percebo que <b>eles são tolhidos, né, a se manifestarem, a se mostrarem</b> , né? Nas escolas que eu já trabalhei, eles tinham essa liberdade de se mostrarem. Aqui eles ficam mais escondidos. Acho que com medo... A questão dos colegas, dos alunos, que eu te falo, a questão da aceitação, né, do respeito, né, que isso aí precisa ser realmente trabalhado, desenvolvido na escola. Você respeitar a opinião do colega, a postura do colega e ta..., nas outras escolas que eu trabalhei esse tipo de entendimento. Forma de vestir, de se manifestar, de falar, né? Sim. Eu falo isso, né, <b>em relação a vestimenta, né, a comportamento, estilo</b> , você tem que usar um cabelo assim, cabelo assado... não pode mostrar seu cabelo, <b>não pode isso nem aquilo...</b> uma maquiagem mais forte...	
Lara Vyni	Essa questão de gênero, eu não sei. <b>Mas de comportamento</b> , em relação a teimosia, modos, sim. <b>Por relação ao comportamento. Ao comportamento de teimosias.</b>	
Paulinha	Sim, se a gente professor não pode falar sobre isso em sala que <b>dirá o aluno se expressar, viver sua identidade aqui dentro</b> . As coisas acontecem de forma sutis aqui dentro. Aqui dentro tem um casal de	

lésbicas pela tarde... agente ver os outros casais aqui de mãos dadas demonstrando carinho e tals, mas elas não. **Me falaram que elas foram chamadas a atenção porque tavam de mãos dadas no pátio.**

**Timbira** Acho que **não há um espaço para as expressões desses corpos**, eles existem, mas não podem se expressar ou **pelo menos não se sentem à vontade para isso**. Dentro da escola pelo menos não. Dentro do local escola acho que não. **Por mais que não tem mais os monitores militares aqui vigiando eles, mas eles ainda se sentem vigiados.**

**Soraia** Não. **jamais**. Tanto é verdade que eu tenho vários casos de mães que o menino não parou em escola nenhuma por algumas questões e ela trouxe pra cá porque **ela achou que aqui o menino ia ser mudado**. E chegou à conclusão que **aqui não muda ninguém. Ela trouxe e disse pra mim, olha eu botei meu filho aqui pra ser mudado. Mas ela chegou à conclusão que não muda ninguém**. O menino não foi mudado aqui. O menino ficou do mesmo jeito que ele chegou. Ele não se adequou à escola porque aqui a gente trabalha muito os valores respeito excelência responsabilidade enfim, trabalha os valores. E quando a criança já vem de uma formação que ele não ele não aceita, ele não consegue distinguir valores se adequar ele não fica aqui porque a gente trabalha isso valores. Então não muda. Não muda, tanto é que depois a mãe chegou até a professora - eu quero deixar meu filho aqui, mas ele não se adaptou porque ele não consegue o respeito pelo outro - .

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A questão do “controle dos corpos” aparece de forma explícita quando o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizagem e acolhimento, torna-se um local onde determinados comportamentos e expressões são permitidos para algumas/alguns, enquanto são censurados para outras/os. A experiência das estudantes lésbicas, citado por “Paulinha”, sendo reprimidas por demonstrarem afeto (enquanto outros casais heterossexuais não enfrentam a mesma restrição) evidencia uma postura discriminatória e heteronormativa.

A afirmação da/o docente, “*se a gente, professor, não pode falar sobre isso em sala, que dirá o aluno se manifestar*”, indica para a ausência de um espaço aberto para o diálogo e para a educação sobre diversidade sexual e de gênero. O silenciamento imposto sobre esses temas perpetua a marginalização e a invisibilidade de identidades/diferenças que fogem à norma heterossexual. Se as/os próprias/os educadoras/es estão limitadas/os em suas abordagens, as/os estudantes, especialmente aquelas/es que não se enquadram nas normas heteronormativas, se veem ainda mais cerceadas/os em suas expressões e identidades/diferenças. Isso contribui para a criação de um ambiente de exclusão e repressão.

A frase “*as coisas acontecem de forma sutil aqui dentro*” sugere que, embora o controle seja velado, ele ainda está presente. Há uma normalização das relações heteronormativas, enquanto as relações homoafetivas são tratadas como inapropriadas ou “problemáticas”, resultando em punições simbólicas ou diretas, como a repreensão das alunas.

Esse tipo de controle também reflete uma cultura escolar que, ao invés de promover o respeito e a inclusão, reforça padrões de poder e opressão. A escola, nesse contexto, falha em ser um espaço democrático de educação, uma vez que não acolhe todas as formas de existência e expressão de suas/seus estudantes. O controle dos corpos, definido de maneira implícita, reforça uma pedagogia do silêncio e da repressão, que sufoca as vivências de estudantes que se desviam da norma heterossexual e cisgênero.

Assim, a narrativa de “Paulinha” exemplifica uma estrutura escolar que necessita urgentemente de reflexões sobre os direitos humanos, cidadania e diversidade de gênero e sexualidade. Ela nos convoca a questionar o papel da educação na promoção da equidade e do respeito, e a urgência de repensar a formação de educadoras/es, para que possam não apenas falar sobre essas questões, mas também permitir que as/os discentes vivam suas identidades/diferenças livremente dentro deste espaço escola (Louro, 2000).

Em “Carlos Bahia”, observa-se que as intervenções adotadas pela escola podem não abranger corpos que não se conformam às categorias já previstas pela instituição. Normas como corte de cabelo, forma de vestir e comportamentos definidos para meninos e meninas reforçam uma padronização que exclui aquelas/es que não se encaixam nesses padrões rígidos. Isso nos leva a refletir sobre como essas/es estudantes, cujas identidades/diferenças e expressões de gênero fogem às expectativas tradicionais, enfrentam desafios para encontrar facilidades e legitimidade dentro do ambiente escolar (Lauretis, 1994).

Ao invés de promover a diversidade de gênero/sexualidade e o respeito às diferentes formas de ser, a escola, ao estabelecer essas normas de conduta, acaba criando um ambiente de exclusão e controle, onde o “não encaixe” pode ser visto como desvio, e não como parte da pluralidade que deveria ser abraçada e valorizada no ambiente escolar. Ao tratar identidades/diferenças e expressões divergentes como desvios, a escola pode perpetuar uma pedagogia excludente, que silencia e marginaliza aquelas/es que não seguem as normas hegemônicas de gênero e sexualidades (Louro, 1997; 2000); (Lauretis, 1994).

No trecho *“eu percebo que eles são tolhidos, né, a se manifestarem, a se mostrarem [...]”* em “Diomar Guterres”, identifica-se um problema significativo, pois esse tipo de repressão pode impactar diretamente a autoestima das/os adolescentes. Quando uma/um jovem é proibida/o de expressar sua identidade/diferença e é solicitado a reprimir quem realmente é, a mensagem implícita que recebe é que sua maneira de ser ou de se portar é indevida ou errada. Esse processo de negação da própria expressão pode afetar não só a autoconfiança, mas pode gerar sentimentos de inadequação, vergonha e alienação (Silva, 2022).

A repressão da manifestação pessoal, seja por meio de gestos, comportamento ou aparência, priva a/o adolescente de uma experiência essencial de autoconhecimento e autoafirmação, momentos cruciais para o desenvolvimento da identidade durante essa fase da vida. Quando a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e aprendizado, atua como um agente de controle que limita a expressão de suas/seus discentes, ela reforça padrões normativos que sufocam a diversidade e levam as/os jovens a internalizar a ideia de que não são aceitas/os como são (Louro 1997); (Silva, 2022).

Esse tipo de sofrimento pode trazer consequências, como a diminuição da autoestima, o desenvolvimento da ansiedade social e até mesmo a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar. Quando as/os estudantes percebem que suas identidades/diferenças não são reconhecidas ou respeitadas, elas/es podem passar a se isolar, evitar interações sociais ou, em casos mais graves, rejeitar suas próprias identidades para se enquadrarem os padrões sociais. Esse processo de autosilenciamento pode ter repercussões de longo prazo, dificultando a formação de uma identidade/diferença saudável.

“Timbira” expõe uma dinâmica complexa de controle e vigilância do corpo dentro da escola, enfatizando como essa sensação de estar sob observação persiste mesmo após a saída dos monitores militares. Essa experiência de vigilância contínua pode ser compreendida à luz das obras de Michel Foucault (1979; 1987; 1995), especialmente suas reflexões sobre poder, controle e disciplina.

Foucault (1987) argumenta que, em instituições como escolas, prisões e hospitais, o controle do corpo se dá não apenas por meio de regras explícitas e supervisão direta, mas também por práticas que internalizam a vigilância. Isso significa que, mesmo na ausência de uma supervisão constante, as pessoas podem continuar a se comportar de maneira a se conformar a normas e expectativas previamente impostas. A noção de "panoptismo", que Foucault (1987) apresentada em *Vigiar e Punir*, é particularmente relevante aqui. O panóptico é um modelo arquitetônico que permite que um único vigia observe todas/os as/os prisioneiras/os sem que elas/eles saibam se estão sendo observadas/os. Essa estrutura cria um estado de consciência que as/os levam a auto-regularem seu comportamento, mesmo na ausência do olhar da/o supervisora/or.

No contexto da escola cívico-militar, a sensação de estar sendo vigiada/o pode ser vista como uma forma de disciplina que se perpetua na mente das/os estudantes. As/Os jovens não apenas se comportam de acordo com as regras quando estão sob a supervisão de monitoras/es, mas internalizam essas normas, incorporando uma lógica de controle em seus próprios corpos

e comportamentos. Essa auto-vigilância pode afetar a maneira como se veem, interagem uns com as/os outras/os e se posicionam em relação à autoridade.

Além disso, a disciplina/controlado do corpo não se limita apenas ao controle do comportamento. Também envolve a conformação de identidades/diferenças, em que as/os estudantes são moldadas/os para se ajustarem a um ideal de "estudante-militar", que valoriza a obediência, a hierarquia e a repressão de expressões pessoais que possam desafiar essa norma. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de formação acadêmica, de construção da identidade/diferença e do comportamento social, onde os corpos são cuidadosamente geridos para atender a um ideal específico e geralmente cis-heteronormativo.

A sensação de vigilância constante pode, portanto, ter efeitos duradouros na forma como essas/es jovens percebem a si mesmas/os e suas relações com a autoridade. Essa internalização do controle pode levar à conformidade, mas também pode gerar resistência e questionamentos sobre as normas que regem seu comportamento e suas identidades. Foucault (1979; 1987; 1995) oferece uma visão crítica sobre como as estruturas de poder forjam não apenas comportamentos visíveis, mas também as subjetividades e as identidades/diferenças das pessoas, reforçando a necessidade de questionar e desafiar essas normas e práticas de controle.

Em "Soraia" (equipe gestora), observa-se que a gestão não enxerga a tentativa de controle sobre os corpos da mesma forma que as/os docentes percebem. Enquanto as/os professoras/es identificam práticas que podem ser interpretadas como formas de regulação ou controle dos corpos no ambiente escolar, a gestão parece não reconhecer ou minimizar essa questão.

Isso nos leva a questionar: por que há essa discrepância na percepção entre as/os diferentes atrizes/atores? Quais são os fatores que contribuem para essa diferença de entendimento? Além disso, podemos refletir sobre como essas diferentes visões influenciam as práticas pedagógicas e as relações de poder dentro da instituição cívico-militar.

Embora as questões raciais não tenham sido o foco central de nossa pesquisa, a interseccionalidade se manifestou de forma concreta durante as entrevistas realizadas com nossa equipe colaboradora, conforme exposto no Quadro 9:

QUADRO 9: Interseccionalidade/Domínio do Corpo Negro

Código	Narrativa	Categorias de análise
Diomar Guterres	<p><b>A gente não ver os meninos e meninas negras afirmando suas identidades negras</b> acho que por conta do regulamento da escola. Um outro dia <b>voltaram uma aluna que tava de <i>drad</i> no cabelo</b> porque o coque tava grande.</p>	
Ana Caroline	<p>Tipo, <b>para pessoas negras, né, ou afro-ameríndios, é pior, molda mais ainda...</b> ontem mesmo... eu sou afro, né, e você vê meu cabelo, eu sofro isso dentro da sala de aula dos alunos. Eu mesmo sofro isso, esse molde, né, querer moldar, né, ao ambiente, né? O aluno, ontem mesmo. eu estava com o meu cabelo solto, né, eu botei isso aqui (estava no coque no dia da entrevista), não foi por causa dele, não, porque eu assumo o meu cabelo sempre, sempre. E aí eu cheguei na sala e aí o aluno fez um comentário assim: - olha aí o cabelo da professora, ela veio para varrer, será que ela veio varrer a escola? Veio para varrer a escola. Eu ouvi, fingi que não ouvi, até para evitar, né, tipo assim, mas ele continuou, continuou e eu tive que chamar a coordenação, que tirou ele da sala e tal. Assim, então, uma coisa que eu percebo é que os alunos, eles meio que não se identificam, eles não têm a sua identidade, eles se moldam, né, aquilo que é bom, né, para o ambiente, né, eles se moldam, eles meio que se desconhecem, né, porque um aluno afro não pode criticar o meu cabelo, porque o cabelo dele é semelhante ao meu, mas ele não se identifica dessa forma. <b>Então, para as pessoas afros, com certeza, porque nosso cabelo não dá para fazer um coque, não dá para fazer um coque nos moldes que eles exigem, né?</b> Então, fica meio que conflitoso isso daí, né?</p>	INTERSECCIONALIDADE/DO MÍNIO DO CORPO NEGRO
Soraia	<p>Assim <b>o cabelo afro sempre foi um problema</b> na escola desde o começo... quando virou cívico-militar os <b>meninos não queriam cortar de jeito nenhum</b>. Mas depois se acostumaram com as regras... vez outra tem um que tenta deixar crescer fora do padrão. As meninas só as vezes que botam as tranças e fica muito grande o coque <b>e aí a gente orienta para não fazer, para ficar no padrão da escola sabe?</b></p>	
Wenyson Fernandes	<p>Tem um aluno aqui que... Eu mandei chamar. Justamente foi ele o da situação do barbeiro... Ele... Não quis cortar... O cabelo dele todo cacheadinho. Cortado aqui bem baixinho. Em cima ele todo cacheadinho. Parecia que foi feito mesmo à mão.</p> <p>E aí a avó dele veio. O cabelo dele era grande. E eu me lembro que ele entrou com o cabelo grande. “- É. Uma promessa. Esse cabelo ele fez uma promessa a um santo Depois que eu cortei esse cabelo. Aconteceu tanta coisa com esse menino”. A avó dizia. Crendice absoluta! Crendice total!</p>	

Aí eu disse. Senhora. Senhora. Eu vou lhe dizer. Tudo bem. Ele não está não entrou no padrão mais vai ter que se adequar.... Eu quero... Pedir a ajuda da senhora. Que ele venha ficar no padrão. Até porque... A expectativa é que a escola... Se torne militar de fato.

Nós avisamos que tínhamos uma ação para cortar cabelo na escola e mandamos o formulário ao mesmo tempo. **Então nós tínhamos uma listagem de quem tinha autorizado. Apesar de não precisar pois é regulamentado o tipo de cabelo aceitado na escola.** E aí como eles vieram num dia que não foi marcado, mas eles já estavam sabendo que não iriam ter essa ação. E aí eles, pra não ficar sem fazer nada, porque tinham vindo aproveitar **Eu chamei alguns alunos que eu vi no olhometro. Ai eu fui olhando e dizendo: isso aqui tem que cortar, isso aqui tem que cortar.** Alguns disseram – **não, mamãe não deixa, mamãe não deixou!**

E aí uma mãe veio buscar o filho e perguntou: **Porque cortaram o teu cabelo? Porque outro dia eu cortei o cabelo dele. Ele chorou.** - Não, foi o professor xxx aproveitou, nós que tava aqui, pegou e levou pra cortar.

Aí ela disse - **mas ele não deveria obrigar os alunos a cortar - Que é uma fala que em um colégio militar ou cívico não deve existe. Não existe esse tipo de fala. Que já é algo que é normalizado. Normalizado.**

Está no regulamento de entrada do aluno, da aluna. E também tá no termo de compromisso. Quando a escola faz a matrícula, a gente fica um dia inteiro com os pais aqui, com o termo de compromisso.

Passando todos os detalhes... Explicando... As normas da escola. Item por item, cláusula por cláusula do termo de compromisso. Aí depois que eles assinam.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Dado que o tema raça é recorrente no contexto escolar cívico-militar, decidimos incorporá-lo à análise. Essa escolha se justifica pela relevância do tema nas vivências cotidianas das/os entrevistadas/os e pela influência das dinâmicas raciais na construção das relações sociais e educacionais observadas. Assim, ao trazer essa discussão para o estudo, buscamos aprofundar a compreensão sobre como as questões raciais se entrelaçam com outros marcadores sociais, como gênero e classe, no ambiente escolar, ampliando nossa análise sobre as múltiplas camadas de opressão e resistência que permeiam esse espaço.

Djamila Ribeiro já nos alertava que "não dá para falar de gênero sem discutir raça e classe" (2017), destacando a interseccionalidade como uma chave fundamental para compreender as desigualdades sociais. Ao afirmar isso, Ribeiro (2017) nos convida a refletir sobre como essas categorias se interconectam e formatam as experiências vividas de maneira

simultânea e complexa. Gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas se sobrepõem, gerando diferentes formas de opressão ou particularidade, dependendo das situações sociais e históricas em que se manifestam (Cisne; Santos, 2018).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade, ao unir esses diferentes marcadores sociais, demonstra como as experiências de opressão e privilégio são complexas e multifacetadas, especialmente em um ambiente escolar onde as identidades/diferenças das/os estudantes e suas interações são desenvolvidas por essas dinâmicas. Ao destacar a sobreposição entre raças, gênero e classe, podemos observar como certos grupos são mais vulneráveis a discriminações sistêmicas, enquanto outros podem gozar de maiores privilégios (Collins, 2020).

“Wenyson Fernandes” ilustra de forma contundente o controle exercido sobre o corpo negro, especialmente em relação ao cabelo crespo, por meio das ações promovidas pela gestão escolar. A fala *"Aí ela disse - mas ele não deveria obrigar os alunos a cortar"* revela uma crítica à imposição dessas normas que desconsideram a identidade/diferença cultural das/os discentes.

Essa normalização do controle sobre os corpos das/os estudantes negras/os evidencia a dinâmica de poder que permeia a escola. O fato de que elas/eles sintam a necessidade de se adaptar a padrões estéticos que não reconhecem como suas características naturais demonstra a internalização de um modelo eurocêntrico de beleza, que desvaloriza a diversidade cultural. Essa pressão para se conformar não é apenas uma questão estética, mas reflete um sistema mais amplo de opressão que busca silenciar e marginalizar identidades/diferenças que não se alinham com as normas predominantes eurocênicas.

O controle sobre o cabelo crespo, portanto, se torna um símbolo da luta mais ampla por reconhecimento e respeito à diversidade. O discurso que sugere que as imposições da gestão são uma prática aceitável revela um ambiente onde o poder institucional se sobrepõe à individualidade das/os estudantes. Assim, a narrativa de “Wenyson Fernandes” não apenas expõe as práticas de controle, mas também convida à reflexão sobre a necessidade de desafiar essas normas e promover um ambiente escolar que celebre e respeite as identidades culturais, permitindo que suas vozes e expressões culturais sejam plenamente reconhecidas e valorizadas neste ambiente.

Observa-se também o impacto dessas normas na tentativa de apagar as identidades/diferenças culturais das/os estudantes, especialmente em relação ao reconhecimento e à compreensão de si mesmas/os como pessoas negras. Ao impor padrões que desvalorizam características associadas à negritude, como o cabelo crespo, a escola não apenas deslegitima essas diferenças, mas também contribui para a internalização de discursos e práticas preconceituosas pelas/os próprias/os estudantes. Isso se reflete na reprodução de atitudes discriminatórias, como a mencionada pela docente “Ana Caroline”.

Esse processo de apagamento identitário é um exemplo do que estudiosas/os como Fanon (2008), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, descreve como a alienação da pessoa negra em uma sociedade que valoriza o que é branco e europeu como padrão de normalidade e superioridade. Ao tentar se adequar às normas eurocêntricas, as/os discentes podem, muitas vezes, ser levadas/os a rejeitar aspectos de sua própria identidade/diferença, reproduzindo, conscientemente ou não, preconceitos que reforçam o racismo estrutural.

A narrativa de “Ana Caroline” demonstra como as normas escolares não apenas marginalizam, mas também (re)configuram as subjetividades, forçando as pessoas a uma conformidade que vai além do comportamento visível e afeta suas auto-percepções. Quando as/os estudantes negras/os adotam e reproduzem discursos e ações preconceituosas, isso demonstra o sucesso do sistema em normalizar a opressão e perpetuar um ciclo de exclusão e inferiorização cultural (Fanon, 2008).

A situação apresentada por “Soraia”, que destaca as dificuldades enfrentadas por estudantes afrodescendentes com cabelos crespos ou “*blacks*” para se adequarem às normas da escola, é um exemplo de como as políticas institucionais podem impactar negativamente a identidade/diferença e a autoestima dessas/es jovens. O cabelo “*black*”, para muitas pessoas negras, não é apenas uma questão estética; ele representa uma parte significativa de sua identidade cultural e histórica. Essa resistência à conformidade com as normas escolares vai além de uma mera relutância em se adequar às regras estabelecidas; é, na verdade, uma afirmação da própria ancestralidade.

Ao impor regras que desconsideram e deslegitimam a estética e a cultura afro-brasileira, essas instituições muitas vezes perpetuam um padrão eurocêntrico que marginaliza grupos específicos, especialmente as/os afrodescendentes. Essa imposição de normas estéticas muitas vezes reflete uma visão de mundo que privilegia características associadas a um ideal eurocêntrico de beleza e comportamento, o que não só as/os alienam de suas raízes, mas também contribui para um ambiente escolar hostil e excludente.

A resistência das/os discentes em manter seus cabelos naturais, portanto, é uma forma de resistência cultural e política. A autora bell hooks (2005; 2013), discute como a luta pela identidade e a valorização da cultura negra são essenciais para a emancipação das mulheres negras, mas essa ideia se estende a todos os indivíduos afrodescendentes. Para hooks (2005), a afirmação da identidade/diferença negra, incluindo a aceitação e valorização do cabelo natural, é um passo crucial para desafiar as normas sociais opressoras.

A luta das/os discentes para manter seus cabelos em um espaço que muitas vezes tenta impor padrões de beleza eurocêntricos não é apenas uma questão de estética, mas uma questão de dignidade e pertencimento (hooks, 2005). Quando as instituições educacionais desconsideram essas identidades/diferenças, elas não só marginalizam, mas também perpetuam um ciclo de exclusão que pode ter consequências prejudiciais em sua formação pessoal e acadêmica.

Essas múltiplas camadas de opressão dão origem a diversas formas de resistência, tanto individuais quanto coletivas, que surgem em resposta às normas e expectativas sociais impostas pela escola e pela sociedade. Em contextos onde a opressão se faz presente, inevitavelmente também se cria um espaço propício para a resistência (Foucault, 1988). Essa dinâmica ressalta que a luta contra as desigualdades e injustiças não apenas desafia as estruturas de poder, mas também fortalece o pertencimento e a coesão dos grupos oprimidos, permitindo que suas vozes e reivindicações sejam ouvidas e reconhecidas.

Através dessa lente interseccional, podemos compreender como as desigualdades são (re)produzidas e enfrentadas no cotidiano escolar, ampliando o debate sobre a importância de políticas educacionais inclusivas e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade em todas as suas dimensões. Essas políticas devem ir além do simples reconhecimento das diferenças; elas precisam promover um ambiente onde todas/os as/os estudantes, independentemente de suas raças, gêneros, sexualidades, classes sociais, possam se sentir acolhidas/os e respeitadas/os. A valorização da pluralidade na educação é fundamental para romper com estruturas opressivas que perpetuam exclusões, garantindo que a escola seja um espaço de formação crítica, equitativa e de justiça social.

Nas narrativas, identificamos a presença da categoria “controle dos conteúdos” que podem e não podem ser trabalhados na escola. Essa limitação impõe restrições ao processo educativo, gerando um sentimento de desconforto entre as/os professoras/es em relação à gestão da instituição. A imposição de tais limites compromete a liberdade pedagógica e também impede a exploração de temas relevantes e contemporâneos que são essenciais para a formação

integral das/os estudantes. Apresentamos as narrativas que ilustram essa dinâmica e os desafios enfrentados na categoria “Controle dos conteúdos”.

**QUADRO 10:** Controle dos conteúdos

Código	Narrativa	Categorias de análise
Carlos Bahia	<p>Com certeza, porque em uma escola ou em um ambiente familiar em que as transformações, esse é como está acontecendo agora, nos corpinhos deles e delas ainda, eles estão em fase de transição, saindo da infância para a adolescência, eu acredito que existem famílias ainda dentro da escola e <b>por parte mesmo da política da escola existe uma política de não dizer, de não falar a respeito</b> das transformações básicas do corpo da menina, menstruação, os hormônios, tem muitas crianças que não sabe nada sobre essas coisas porque aqui não podemos trabalhar... ISTs, gravidez na adolescência, relacionamento, consentimento.</p>	
Diomar Guterres	<p>São tabus, assim. <b>São vários temas.</b> É, assim, eu percebi que os estudos voltados, por exemplo, para religiões brasileiras. Quando eu cheguei, assim, eu fui formado de algumas questões que envolviam, né, assim, um desacordo entre professores que trabalhavam este tema com a gestão... dentro da disciplina de humanos, principalmente. Já foi avisado por outros professores, digamos. Isso, né? É, sim. <b>Cultura afro-brasileira, principalmente religiões, né, de matriz africana.</b> Porque <b>a visão da gestão é um pouco mais conservadora, né?</b> Exatamente, sim. <b>São evangélicos e com isso acaba... Impossibilitando o trabalho.</b></p>	
Ana Caroline	<p>E é um desconhecimento, assim. <b>Eles ficam intervindo nas aulas,</b> aí os alunos vêm em particular e me perguntar coisas relacionadas a isso, né? <b>A gente sabe que na família mesmo não tem esse diálogo, né? Aí chega na escola também não, que deveria ser um lugar para o diálogo, construção desse conhecimento.</b></p>	CONTROLE DOS CONTEÚDOS
Paulinha	<p>Porque não é falado, é tudo muito... né? <b>Tudo muito fechado, a gente não pode, porque é tabu, porque a sociedade impõe, mas aqui não pode se falar nada, por ser uma escola em que a direção também é cristã, mas, assim, eles são muito fechados. A gente não pode falar esse tipo de coisa.</b></p> <p>[...] E outra, que eles geralmente, quando eles têm essas dúvidas, eles querem tirar com o professor. <b>E a gente fica assim de mãos atadas.</b> Meu Deus, eu falo? Não falo? Eu quero! <b>A gente sempre fica um pouco assim com receio. Tenho medo de falar às vezes algumas coisas e ser mal interpretada pelo pela gestão.</b></p>	
	<p>Tudo que está relacionado à sexualidade aqui, <b>a gente tem sempre um problema para apresentar,</b> até para mostrar para a coordenação, direção, a gente tem sempre o receio de chegar à direção e fazer um comentário sobre tal assunto. <b>Sempre me barão de trabalha em minha disciplina e olha que é conteúdo de minha disciplina.</b></p> <p>Até porque tudo foi... <b>sempre foi muito tabu aqui.</b> Sempre teve muito tabu dentro da escola. Para eu, sendo professora de [...], quando eu ia falar... de sexualidade dentro da sala de aula, de métodos anticoncepcionais, de preparar uma menina para que ela não engravidasse na adolescência... <b>Eu</b></p>	

sempre fui muito questionada. Tudo que eu ia fazer em relação à minha grade curricular de [...] assim... - **Olha, mas tem que ter cuidado porque a mãe desse aluno, a mãe... Porque a secretaria pode chegar aqui e ver esses cartazes, assim** - ... Sempre fui muito questionada.

Soraia

**Não**, nós aqui, realmente, eu tenho que ser sincera, **nunca trabalhamos, não**. Não só aqui, na outra escola também, onde eu estou, não tem nenhum tipo desse material. Não tem esse material, assim, especificamente. A gente até tem conhecimento que existe. Sim, sim. Mas, e agora, **como eu ia lhe dizer, como nós temos uma psicóloga na escola, essas questões a gente sempre tenta passar para ela**, mas eu acho que está no momento em que nós precisamos encarar isso de frente e não só responsabilizar o profissional psicólogo, não, mas que **a gente precisa se instrumentalizar para poder enfrentar isso aí, orientar**.

Wenyson  
Fernandes

Bom, **a diversidade é trabalhada em sala de aula**, nós temos componentes curriculares que vão trabalhar a diversidade de gênero e outras. Temais, culturais, religiosos, não só de gênero. Então assim, **o professor tem essa liberdade de trabalhar, porque a BNCC assim o exige**. Então ele é trabalhado dessa forma em sala de aula para os nossos alunos e **através de palestras, nós temos também outras formas de trabalhar a questão de gênero, de diversidade**.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Observe-se, nas narrativas de “Carlos Bahia e Ana Caroline”, uma tentativa por parte da gestão escolar de controlar os temas que podem ou não ser incluídos nas práticas pedagógicas, especialmente aquelas consideradas "tabus". Essa postura limita a autonomia das/os docentes e dificulta a inserção de discussões mais contemporâneas e relevantes, como questões de gênero, sexualidade e diversidade cultural, que deveriam fazer parte de uma educação inclusiva e crítica.

Além dessa imposição administrativa, outro desafio recorrente é a interferência de visões religiosas na gestão escolar, que acaba se sobrepondo aos conteúdos pedagógicos, principalmente quando se trata de temas considerados “sensíveis” ou que confrontam dogmas religiosos. Esta situação é particularmente evidente na narrativa de “Diomar Guterres”, que expõe como a opinião pessoal/religiosa da gestão interfere na condução de assuntos ligados aos assuntos de matrizes africanas, impossibilitando o trabalho com essas temáticas de forma plena e integrada ao currículo. O impacto dessas visões religiosas não só inviabiliza uma abordagem de conteúdos fundamentais para a construção de uma educação plural, como também perpetua a marginalização de culturas e saberes historicamente excluídos. Esse cenário reflete a persistência de preconceitos e resistências que afetaram o livre desenvolvimento de um ensino comprometido com a diversidade.

A narrativa de “Paulinha” revela a tensão vivida pela/o docente que lida com temas relacionados à sexualidade dentro de um ambiente escolar com forte influência religiosa,

especificamente cristã, onde o tratamento desses assuntos é visto como tabu. A fala expõe várias camadas de desafios que envolvem não apenas a resistência à discussão de sexualidade, mas também o controle sobre os conteúdos pedagógicos e a atuação docente, gerando um ambiente de insegurança e censura.

A primeira parte da narrativa, "*Porque não é falado, é tudo muito... né? Tudo muito fechado, a gente não pode, porque é tabu, porque a sociedade impõe*", aponta para uma estrutura de silenciamento construída socialmente, na qual certos temas, como sexualidade, são evitados por serem considerados inapropriados ou embaraçosos. Esse silenciamento é reforçado pela direção da escola, que, sendo cristão e "muito fechado", limita o diálogo em torno de questões fundamentais para o desenvolvimento das/os estudantes, especialmente em termos de educação sexual.

Há também uma questão de poder e controle. O fato de professoras/es se sentirem "*de mãos atadas*" quando as/os discentes buscam tirar dúvidas sobre sexualidade reflete a dificuldade de equilibrar o dever profissional com a expectativa imposta pela gestão escolar. A professora expressa claramente o dilema: "*Meu Deus, eu falo? Não falo? Eu quero! A gente sempre fica um pouco assim com receio.*" Esse recebimento é mais do que uma hesitação; é fruto de uma cultura de medo em que as/os docentes têm sido mal interpretadas/os pela gestão ou pelos pais e responsáveis, o que pode acarretar consequências para sua atuação profissional.

O controle e a censura se manifestam de maneira ainda mais evidente quando "Paulinha" afirma que "*tudo que está relacionado à sexualidade aqui, a gente tem sempre um problema para apresentar*". A resistência a esses conteúdos não é apenas administrativa, mas envolve uma rede de pressão social que inclui mães/pais, gestoras/es escolares e a comunidade, os quais veem na educação sexual uma ameaça aos valores tradicionais e familiares.

Essas barreiras refletem uma tentativa de controle sobre o discurso e o acesso a informações sobre o próprio corpo e a sexualidade/gênero, reproduzindo o que Foucault (2008) denomina "biopoder" o poder de regular a vida das pessoas através do controle de seus corpos e práticas sexuais. A educação sexual, que deveria ser um espaço de autonomia e autoconhecimento, acaba sendo cerceada por normas que limitam o entendimento integral dos jovens sobre si mesmos, impondo silenciamentos e tabus.

Esse ambiente de vigilância e questionamento constante reforça o estigma em torno da educação sexual, perpetuando a ideia de que esses temas não devem ser discutidos, o que pode resultar em desinformação e consequências negativas para as/os estudantes, como gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e a falta de compreensão sobre a própria identidade/diferença sexual e de gênero.

As narrativas das/os docentes “Carlos Bahia, Diomar Guterres, Ana Caroline e Paulinha” demonstram a relação de poder que é exercida sobre elas/es de maneira vertical, o que restringe significativamente suas práticas pedagógicas em relação a assuntos sensíveis. Essa dinâmica gera um ambiente marcado pela vigilância e pelo controle, onde a liberdade de ensinar e explorar temas importantes é comprometido. Ao incorporar a análise de Foucault (1979; 1987), podemos entender que essa estrutura de poder não se limita a uma imposição externa, mas também se infiltra nas próprias práticas docentes, criando um tipo de autocensura que as/os impede de abordar questões relevantes e contemporâneas de forma crítica e aberta. Essa situação não impacta apenas a qualidade da educação oferecida, mas também influencia a formação integral das/os discentes, que ficam privados de uma aprendizagem rica e diversificada.

Essa situação compromete o papel da escola como espaço de formação crítica e integral, promovendo a invisibilidade de temas que deveriam ser tratados de maneira aberta e informada. O controle sobre o que pode ou não ser discutido reflete uma educação limitada pela moralidade tradicional, que falha na preparação das/os discentes para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Há uma evidente disparidade entre as percepções da equipe docente (Carlos Bahia, Diomar Guterres, Ana Caroline e Paulinha), que atuam diretamente em sala de aula, e a visão expressa por “Wenyson Fernandes” (equipe gestora). Enquanto ela/ele afirma que as/os docentes possuem liberdade para abordar temas relacionados à sexualidade e gênero de forma autônoma, “Soraia” (equipe gestora) contrapõe essa visão, mencionando que não se trabalham esses assuntos em sala e que a responsabilidade por tratá-los é atribuída exclusivamente ao setor psicopedagógico. Essa divergência sugere uma desconexão entre as políticas ou diretrizes formais e a prática cotidiana das/os educadoras/es, evidenciando possíveis lacunas na comunicação ou na implementação dessas políticas.

## 7 O PRODUTO – BIZU<sup>39</sup> : Desbravando as diversidades sexuais e de gênero

[...] Um corpo meu. Esse corpo é meu, que da sombra do medo se perdeu. Virei água corrente que desceu. Violência não vai me represar! (Fabiana Cozza, 2021. Canção: O Corpo Meu)

Nesta cartilha educadora, são abordados diversos conteúdos relacionados a gênero, sexualidade, relações de gênero, entre outros temas relevantes que foram sugeridos por nossa equipe colaboradora. No Quadro 11, apresentadas as narrativas da equipe colaboradora sobre os conteúdos que são essenciais para incluir em nossa cartilha.

**QUADRO 11:** Conteúdos da cartilha

<b>Código</b>	<b>Narrativa (entrevista etapa II)</b>
<b>Carlos Bahia</b>	Eu acho que as mais fortes, que é o que eles têm mais interesse, inclusive, eu já me deparei com algumas perguntas desse tipo, <b>sobre sexualidade, sobre mudanças no corpo</b> , nessa idade. Porque, infelizmente, existem famílias que conversam com seus filhos a respeito disso, mas existem muitas famílias que isso é um tabu. A menina se espanta com 10, 11 anos menstruando, porque está cada vez mais cedo agora e não sabe nada sobre essas coisas.
<b>Diomar Guterres</b>	Eu acho que tem que ter <b>uma questão voltada para o racial</b> , porque... Mesmo sendo gênero e sexualidade. Porque tem uma vulnerabilidade, né? Mães, mulheres negras, tem uma vulnerabilidade nessas questões da discriminação. <b>Essa interseccionalidade entre Gênero, sexualidade e raça</b> . Acho que tem que ter... <b>Fazer um debate crítico com os alunos</b> [...]
<b>Ana Caroline</b>	<b>Sobre sexualidade e sobre bullying contra as pessoas gays</b> , é um povo que sofre muito [...]
<b>Lara Vyni</b>	Explicar <b>que ta tudo bem ser diferente</b> , e que tem que respeitar a escolha de cada um. Cada um escolhe o que quer pra sua vida acho que a cartilha tem que falar sobre isso.
<b>Paulinha</b>	Tem que falar da <b>diferença de gênero e sexualidade</b> eu mesma não sabia, pensei que era a mesma coisa. Soube agora pouco você me explicando para eu responder a pergunta. Sobre <b>mudança no corpo</b> deles, aqui a gente não fala sobre isso.
<b>Soraia</b>	Como enfrentar <b>o namoro na escola</b> , que é uma coisa que eu vivo, todos os dois anos. E eu enfrento o meu senso comum, fruto da minha experiência ao longo dos anos. [...] Eu acho que você pode começar. O que vocês entendem sobre a <b>relação sexual</b> ? O que vocês acham que é isso? Porque isso eles fazem. Eles falam direto.
<b>Wenyson Fernades</b>	Eu acho que <b>gênero, né, respeito</b> , algo que trate também <b>considerando a escola, as normas da escola</b> . Alinhar, né, tipo, alinhado a essas... Alinhar a diversidade de gênero com a norma comportamental da escola. Com a visão, né. Com a visão da escola, né. Tentar alinhar de alguma forma pra que fique, né, acessível, mas que fique prático pra gente poder utilizar, né, isso, <b>sem</b>

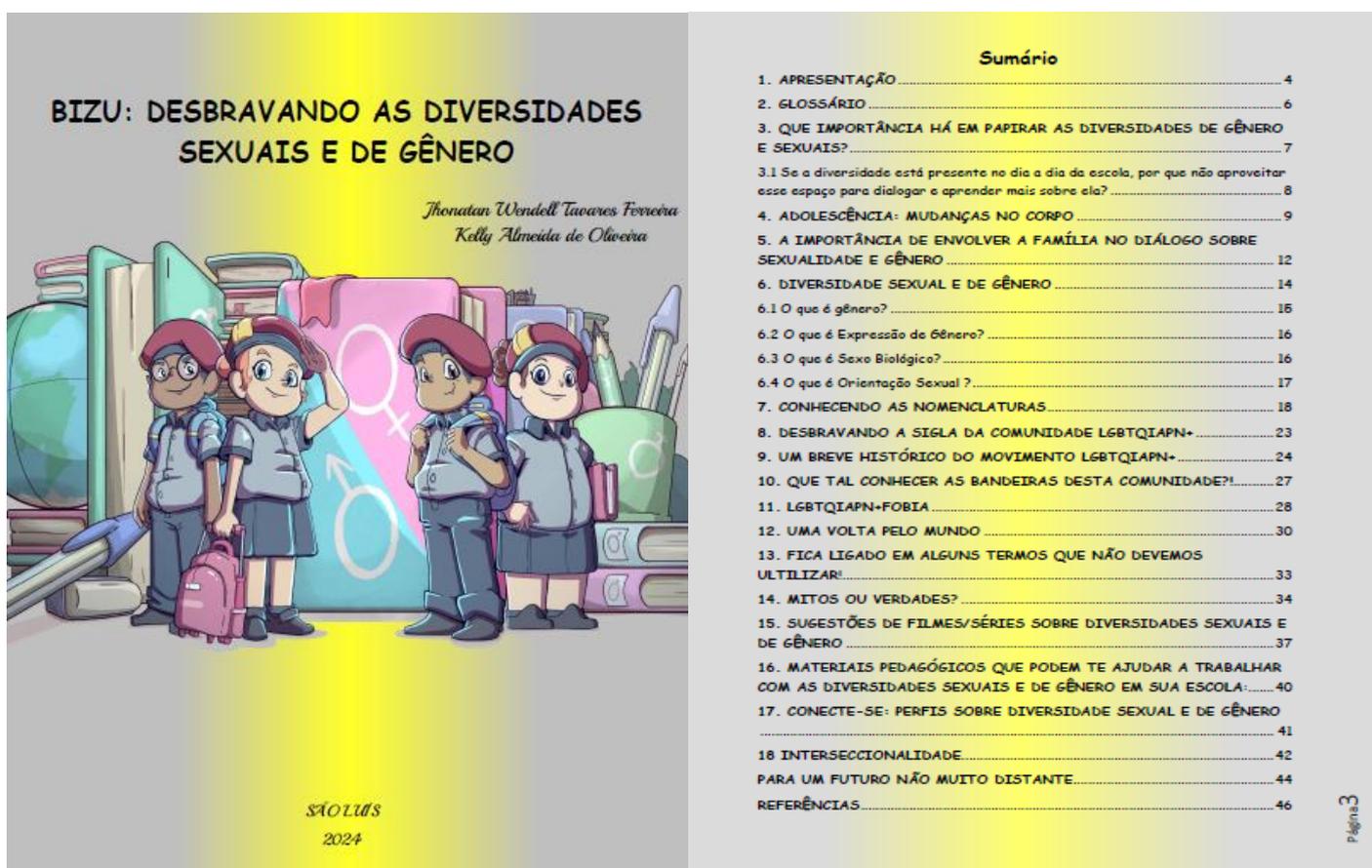
<sup>39</sup> Termo utilizado no meio militar que significa: conselho, sugestão, dica, manha, macete, maneira que facilita algo.

**ferir também as nossas regras e normas. Sem ferir as regras e normas da escola.**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Com base nas narrativas coletadas, definimos os conteúdos e tópicos que compõem este material, bem como a abordagem mais adequada para cada um deles. Esse processo colaborativo permitiu que os temas fossem selecionados de maneira cuidadosa e alinhados às necessidades e realidades dos/as participantes. A seguir, apresentamos a capa e o sumário da cartilha, onde estão listados os conteúdos, temas e tópicos principais, oferecendo uma visão geral do que será explorado ao longo do material.

**FIGURA 15:** Capa e sumário



Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

A seguir, na Figura 16, expomos a apresentação da cartilha, destacando nossos objetivos e a urgência de abordar essas questões dentro do ambiente escolar militar e cívico-militar. Este material foi criado com o propósito de fornecer subsídios práticos e teóricos para tratar temas, como diversidade e inclusão, em um contexto que muitas vezes carece de espaços para essas discussões. Reconhecemos a importância de enfrentar esses desafios de maneira

assertiva, e nosso objetivo é contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, plural e respeitoso, alinhado às necessidades da comunidade escolar militar/cívico-militar.

Para garantir a facilidade de entrada deste material, nestas escolas, optamos por utilizar uma linguagem padronizada no gênero masculino como forma geral de escrita. Essa escolha reflete a conformidade com os demais materiais já usados nessas escolas, os quais também seguem essa convenção de linguagem e não adotam uma abordagem quanto a flexão de gênero.

**FIGURA 16:** Apresentação da cartilha

**1. APRESENTAÇÃO**

Cara equipe gestora e docente de escolas militares e cívico-militares,

É com grande satisfação que apresentamos a vocês a cartilha educadora "BIZU: Desbravando as Diversidades Sexuais e de Gênero". Este material foi desenvolvido com o objetivo de oferecer suporte para enfrentar as questões sociais contemporâneas que envolvem a diversidade sexual e de gênero. Sabemos que esses temas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, e é essencial que, como educadores e gestores, estejamos preparados para lidar de maneira respeitosa, inclusiva e assertiva com tais temas.

Esta cartilha educadora resulta da pesquisa de mestrado intitulada "Corpos (In)Dóceis: Diversidade Sexual e de Gênero em uma Escola Cívico-Militar no Maranhão" realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O nosso intuito é criar uma ponte entre o conhecimento acadêmico, produzido no campo da diversidade sexual e de gênero, e a realidade prática das escolas militares e cívico-militares. Sabemos dos desafios que esse contexto educacional específico traz, e é exatamente por isso que buscamos apresentar um material que dialogue diretamente com a realidade de vocês.

Ao longo da cartilha, você encontrará diversos conteúdos que abordam temas fundamentais para a compreensão e o ensino sobre gênero e sexualidade, como: Definições básicas de identidade de gênero e orientação sexual; Casos práticos e exemplos de diálogos inclusivos, que visam promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual.

Para não ficar sugado a linguagem utilizada foi pensada cuidadosamente para ser objetiva e acessível ao ambiente educacional militar, sem perder a profundidade necessária para lidar com esses temas de forma responsável.

A construção dos conteúdos e a definição dos tópicos abordados foram realizadas em parceria com gestores e educadores que atuam em uma escola cívico-militar. Assim, este material reflete diretamente as demandas e desafios que vocês enfrentam diariamente. Ela não pretende ser uma solução pronta, mas sim um ponto de partida para que possamos, juntos, construir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Por fim, esperamos que este material seja uma ferramenta útil para a sua prática educativa. Ao utilizá-lo, você estará contribuindo para a formação de uma geração mais consciente e preparada para conviver em uma sociedade plural e diversa.

Aproveite e papire este material! Ele foi feito para ser utilizado com flexibilidade, adaptado às suas necessidades, à realidade de sua escola e sem bizzos furados. Juntos, podemos desbravar as diversidades sexuais e de gênero com respeito, empatia e responsabilidade. QSL?!

São Luís e Codó, Maranhão. Inverno de 2024.

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira  
Kelly Almeida de Oliveira

Cruzeta

Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

Optamos por utilizar uma linguagem acessível e coloquial no material, com diálogos curtos entre personagens. Essa escolha visa facilitar a comunicação e criar uma conexão direta com os/as gestores/as e educadores/as das escolas militares e cívico-militares do Maranhão,

conforme a sugestão da equipe. No Quadro 12, apresentamos a perspectiva da equipe colaboradora sobre a linguagem que deve ser utilizada em nossa cartilha.

#### QUADRO 12: Linguagem da cartilha

Código	Narrativa (entrevista etapa II)
Carlos Bahia	[...] Eu acho que tem que ser <b>uma linguagem bem direta</b> mesmo, né? Porque dentro dessa linguagem direta, a gente poderia observar as várias possibilidades que a gente poderia trazer para a sala de aula. <b>A linguagem daqui da escola, esses códigos e termos</b> que o povo usa, eu mesmo não sei todos tô aprendendo ainda. Mas os professores todos sabem eles. Eu acho que seria interessante de <b>uma forma mais lúdica</b> , que a gente possa entender. Uma linguagem que estreite esse conhecimento científico social, sem trazer aquela linguagem científico, mas <b>linguagem mesmo coloquial. Mais prático, menos acadêmico</b> . Menos acadêmico. Mas que vai direto ao ponto, sem nenhuma interferência do academicismo
Diomar Guterres	<b>Uma linguagem mais direta</b> , sim. Eu acho que é uma linguagem direta, até porque é um tema forte. A gente tem que ter uma formação ligada a isso, e eu acho que isso deve estar todo o tempo presente nas escolas. E por isso eu acho que tem que ser <b>uma linguagem direta, sem muitas voltas</b> , mas também de forma que a gente possa trabalhar de forma clara com os alunos. Então, <b>seria algo mais objetivo, com relação à conceituação</b> . O gênero é isso, isso e isso. Sem a gente precisar dar muito rodeio.
Ana Caroline	<b>Uma linguagem simples, sem tendência, né? Uma coisa real, né? E sem tendência</b> . Para que os professores, eles consigam trabalhar aquilo ali de uma forma objetiva para esclarecer.
Lara Vyni	<b>Uma cartilha tem que ser direta no assunto. Sem muito textão</b> que a gente sabe que não vamos ler tudo, tem que ser objetivo. Já são demais de difícil compreensão e ainda por um texto chato e grande ninguém ler. <b>Tem que ser de fácil leitura</b> .
Soraia	Professor, eu acho que, eu acho não, acredito que deva ser uma linguagem, <b>uma linguagem assim clara</b> , que a gente possa compreender o que quer nos passar. Porque, às vezes, você lê um livro, você vê uma cartilha, por exemplo, mas é uma linguagem, às vezes, <b>muito vulgar e ela acaba não atendendo muito a expectativa da gente</b> . Uma cartilha que ela tenha uma <b>linguagem clara</b> , eu diria, <b>polida</b> , não dizer assim o termo, polida. <b>Não seja um linguajar muito vulgar. Esdrúxulo</b> . Eu <b>prefiro uma linguagem clara</b> , mas <b>uma linguagem elitizada</b> , que a gente possa ler, compreender, <b>sem se escandalizar</b> .
Wenyson Fernades	<b>Objetivo</b> , o linguajar vai ser livre, evidentemente, porque não vai ser tolhido por nada, por nenhum preconceito, <b>livre, linguajar aberto, franco, direto</b> . <b>Sem muitas voltas</b> , né, porque às vezes a gente escreve um monte de loucura pra tentar... <b>Como os nossos manuais</b> , porque os nossos manuais, mesmo de escolas militares, <b>são bem objetivos</b> . É isso, isso daqui, as regras são essas, o objetivo da escola é esse, bem assim nesse sentido. Então, <b>gênero é isso, sexualidade é isso, diversidade é isso, respeito é isso</b> , bem nesse sentido, né. Acho que por uns <b>códigos militares também seria bom</b> , porque aqui a gente usa vez outra.

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Assim, segundo as narrativas de nossa equipe colaboradora, a linguagem adotada no produto foi mais coloquial, aliada ao uso de termos e códigos comuns ao ambiente escolar militar, busca garantir que o conteúdo da cartilha seja compreendido de forma clara e eficaz. Esse cuidado visa facilitar a aplicação prática dos conceitos abordados no cotidiano escolar, sem comprometer a profundidade das discussões propostas. Compomos um glossário explicando os termos e códigos adotados para o material se tornar acessível, respeitando as particularidades do contexto educacional militar, ao mesmo tempo em que promove reflexões essenciais sobre diversidade e inclusão. A Figura 17 apresenta o glossário da cartilha, contendo todos os termos e códigos do meio militar trabalhado no material.

**FIGURA 17:** Glossário da cartilha



Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

O aspecto visual da cartilha, incluindo o design e o layout, foi cuidadosamente planejado para garantir que os conteúdos fossem apresentados de forma atraente e de fácil

compreensão. Consideramos as narrativas das/os docentes e equipe gestora que colaboraram na pesquisa como apresentado no Quadro 13.

**QUADRO 13:** Forma e estrutura da cartilha

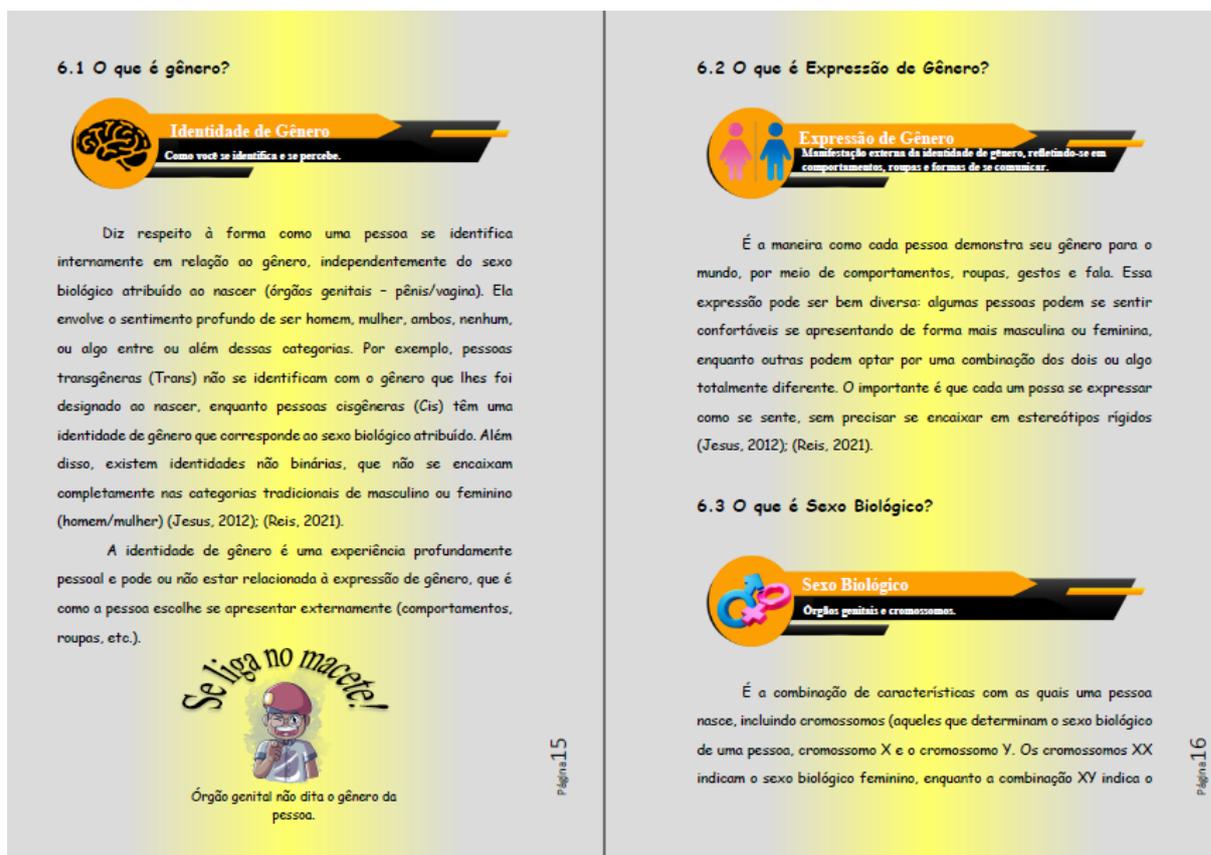
<b>Código</b>	<b>Narrativa (entrevista etapa II)</b>
<b>Carlos Bahia</b>	<p><b>Eu acho que nada é impresso. Eu acho que para a proliferação desse material, acho que é interessante, virtual.</b> Eles são muito virtual. Eles têm o livro deles impresso e tal coisa. Eu uso direto tablete. Eu não tenho os livros que eu uso em sala de aula impresso. O didático. É só no virtual. Então seria mais interessante ele virtual. <b>Eu acho que cores neutras.</b> Cinza... aqui o povo usa muito essa cor.</p> <p><b>Poucas páginas e muita ilustração.</b> Mais imagens, né? Poucas páginas. Tem que ser algo curto, bem direto. Sem necessariamente estar com citação, essas coisas que... Mas que tenha um mínimo de... como é o nome? <b>Substância Acadêmica, mas não de forma acadêmica.</b> De forma mais prática. De forma mais coloquial.</p>
<b>Diomar Guterres</b>	<p>Eu acho que a questão das imagens, eles levam muito para outros aspectos. Tem que ter muito cuidado na hora de por. Mas <b>tem que ter imagens mesmo... Dosadas, nos sentidos bem objetivos e claros. Que não dê terceiras e quartas interpretações</b> que não sejam no sentido que se quer passar. Alguns professores comentam que já presenciaram pessoas dando palestra, colocando uma banana, uma camisinha... acabam escandalizando e isso não é bom. Então, nossa cartilha tem que ser uma cartilha com uma linguagem mais objetiva, mais direta. <b>Com imagens educativas, com imagens que venham a ser diretas também e objetivas com relação a esse conteúdo.</b> Sem ser imagens também que possam dar outras interpretações.</p>
<b>Ana Caroline</b>	<p>Esse boom da era digital, esse boom da internet, <b>do famoso dá um google.</b></p> <p>Eles têm isso de fácil acesso. [...] Então, a gente poderia organizar algo linkado com a era digital. Então, tipo, <b>botar QR codes</b> no meio dessa cartilha para aprofundar alguns conteúdos pra não ficar com muito texto... Com esses temas... <b>Uns links também que vai direcionado para outros materiais.</b></p> <p>Porque tem esses temas mais sensíveis que não são todos professores, mas tem muitos professores aqui que têm certa resistência a esses temas.</p>
<b>Soraia</b>	<p><b>Umás cores sem ser forte</b> cheguei, tem que ser algo suave, <b>com imagens sérias. Sem imagens de teor sexuais.</b> [...] Eu acho que as imagens, elas poderiam preservar um pouco como é que eu quero te dizer, poderia preservar um pouco só a vulgaridade. <b>Evitar essa vulgaridade</b> nas imagens. Preservar um pouco isso. Então, sem ser imagens vulgares, imagens mais cuidadosamente assim, trabalhadas. Então, essas imagens, elas <b>precisam ser objetivas, claro, mas preservando um pouco essa questão de ser tão vulgar, de ser tão assim... Escancarado</b></p>
<b>Wenyson Fernandes</b>	<p>A cartilha pode ter <b>ilustrações, algo bem didático,</b> pra que o professor auxilie na compreensão daquilo que tá sendo passado. <b>Não precisa ser algo depravado, não precisa ser...</b> Assim como é a nossa vida dentro da nossa privacidade, nós entendemos que devemos ter. Eu não preciso falar de homossexualidade e por dois homossexuais se beijando. Que vai</p>

escandalizar. Então, eu não preciso tratar dessa maneira. **Eu posso tratar com figuras, com ilustrações, com áudios, com textos, com imagens. Mas que tenha essa abordagem prática, científica e respeitosa.**

Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

Cada detalhe, desde a paleta de cores até as imagens selecionadas, foi pensado para criar um material visualmente agradável, que não cause desconforto e seja bem aceito nas escolas militares e cívico-militares. Para alcançar esse equilíbrio, levamos em consideração as observações feitas pelas/os docentes e gestoras/es, garantindo que o material respeite as particularidades desse ambiente escolar, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre temas. Na figura 18 é apresentado o *layout* da cartilha.

**FIGURA 18:** Layout da cartilha



Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

Para alcançar nossos objetivos, utilizamos uma variedade de recursos midiáticos e tecnológicos para torná-la dinâmica e interativa. Além de textos informativos e imagens ilustrativas, incorporamos QR *codes* estrategicamente posicionados ao longo do material. Ao

escanear esses *QR codes*, a pessoa leitora será direcionada para vídeos curtos e outros conteúdos multimídia, permitindo um aprofundamento dos conhecimentos abordados em cada seção.

Esses vídeos incluíram entrevistas com especialistas, depoimentos de pessoas que compartilham suas experiências pessoais e demonstrações práticas de conceitos discutidos na cartilha. Além disso, inseriremos *links* para outros materiais, *podcasts*, e infográficos interativos, que oferecem uma perspectiva mais rica e diversificada sobre os temas tratados. Para facilitar a navegação, a cartilha será estruturada com um índice interativo, permitindo que as/os leitoras/es encontrem rapidamente os tópicos de interesse

**FIGURA 19:** Recursos midiáticos na cartilha

**8. DESBRAVANDO A SIGLA DA COMUNIDADE**  
LGBTQIAPN+

LGBTQIAPN+ é uma sigla que representa a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Aqui está o significado de cada letra:

- **L:** Lésbicas - mulheres (cis ou trans) que se sentem atraídas por outras mulheres.
- **G:** Gays - homens (cis ou trans) que se sentem atraídos por outros homens.
- **B:** Bissexuais - pessoas que se sentem atraídas por mais de um gênero.
- **T:** Transgêneros - pessoas cuja identidade de gênero é diferente do sexo atribuído ao nascer.
- **Q:** Queer - um termo "guarda-chuva" (abrangente) para quem não se identifica exclusivamente como heterossexual ou cisgênero.
- **I:** Intersexuais - pessoas que nascem com características sexuais que não se encaixam nas definições típicas de masculino ou feminino.
- **A:** Assexuais - pessoas que experimentam pouca ou nenhuma atração sexual.
- **P:** Pansexuais - pessoas que se sentem atraídas por pessoas independentemente do gênero.
- **N:** Não-binários - pessoas que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher.

O + simboliza outras identidades de gênero e orientações que não estão especificadas na sigla, reconhecendo a diversidade da comunidade.

Um pouco mais sobre a sigla  
Video - Youtube - 14min.

Acessível em Libras  
Video - Youtube - 7min.  
Página 23

Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

### Considerações Finais da cartilha:

Realizamos uma reflexão sobre os pontos abordados ao longo do produto, destacando a importância contínua do trabalho conjunto entre educadoras/es, gestoras/es e comunidade escolar para promover a equidade de gênero e o respeito à diversidade nas escolas militares/cívico-militares. Esta cartilha educadora é especialmente direcionada às

escolas cívico-militares e ou colégios militares, uma vez que há escassez de materiais que abordem tais temas para essas instituições de ensino

### Referências e autoria do material:

Por fim, apresentamos as referências utilizadas ao longo de toda a cartilha (Figura 20). Essas fontes foram fundamentais para embasar o trabalho educacional, proporcionando uma abordagem objetiva e fundamentada sobre os temas. Além disso, incluímos um breve histórico das/os autoras/es, destacando suas contribuições e experiências relevantes na área (Figura 21).

**FIGURA 20:** Referências

REFERÊNCIAS	
<p>Barbosa, Mariana de Oliveira Lopes. <b>LGBTQIA+</b>. Brasil Escola. 2024. Acesso em 02 out 2024. disponível em: <a href="https://brasilestela.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm">https://brasilestela.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm</a></p> <p>Cardoso, Michelle Rodrigues; Ferro, Luis Felipe. Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão. <i>Psicologia: ciência e profissão</i>, v. 32, n. 3, p. 552-563, 2012.</p> <p>CONFETAM. <b>Mortes violentas de LGBTI+ caem 22%, mas Brasil segue campeão mundial de LGBTIfobia</b>. 2020. Acesso em 05 out 2024. disponível em: <a href="https://confetam.org.br/noticias/mortes-violentas-de-lgbti-caem-22-mas-brasil-segue-campeao-mundial-de-lgbtifobia-657e">https://confetam.org.br/noticias/mortes-violentas-de-lgbti-caem-22-mas-brasil-segue-campeao-mundial-de-lgbtifobia-657e</a>.</p> <p>Facchini, Regina. <b>Movimento Homossexual no Brasil</b>. Caderno AEL, Campinas vol 10, nº 18/19, p.81-125, 2003.</p> <p>Green, James N; Quinalha, Renan; Caetano, Marcio; Fernandes, Marisa (orgs.). <b>História do Movimento LGBT no Brasil</b>. São Paulo; Alameda; 2018.</p> <p>Jesus, Jaqueline Gomes de. <b>Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos</b>. Brasília, 2012.</p> <p>King, A. M. <b>Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças</b>. Geledés Instituto da Mulher Negra. 2012. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <a href="https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-da-quebrata-de-nossas-cabeças">https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-da-quebrata-de-nossas-cabeças</a></p> <p>Netto, Thereza de Lamare Franco. <b>Caderneta de Saúde do adolescente</b>. 3ª edição - 1ª reimpressão. 2014. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <a href="https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_masculino.pdf">https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_masculino.pdf</a></p>	<p>Nexo Jornal Virtual. <b>Relação entre pessoas do mesmo sexo ainda é crime em 64 países</b>. 2024. Acesso em 05 out 2024. disponível em: <a href="https://www.nexojornal.com.br/grafico/2024/06/04/paises-em-que-a-homossexualidade-e-crime-criminalizacao-de-relacoes-homossexuais">https://www.nexojornal.com.br/grafico/2024/06/04/paises-em-que-a-homossexualidade-e-crime-criminalizacao-de-relacoes-homossexuais</a>.</p> <p>Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. <b>Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2022</b>. 2022. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-contabiliza-273-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-em-2022">https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-contabiliza-273-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-em-2022</a>.</p> <p>Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. <b>Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2021</b>. 2021. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <a href="https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-subiu-333-em-um-ano">https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-subiu-333-em-um-ano</a>.</p> <p>PINO, Nádia. <b>Experiências invisíveis de corpos des-feitos; a teoria queer e os intersex</b>. Cadernos Págu, Núcleo de Estudos de Gênero - Págu/Unicamp. 2007.</p> <p>Reis, Toni. <b>Enciclopédia LGBTI+</b>. Curitiba, PR: IBDSEX, 2021</p> <p>Reis, Toni; Cazal, Simón. <b>Manual de educação LGBTI+</b>. Curitiba, PR: IBDSEX, 2021</p> <p>Simple Organic. <b>Conheça as novas cores da bandeira LGBTQIAPN+</b>. Acesso em 02 out 2024. disponível em: <a href="https://simpleorganic.com.br/blogs/simple-blog/as-novas-cores-da-bandeira-lgbtqiapn">https://simpleorganic.com.br/blogs/simple-blog/as-novas-cores-da-bandeira-lgbtqiapn</a>.</p> <p>Valente, Anghel. <b>Marsha P. Johnson, de Stonewall ao fundo do Rio Holland</b>. Revista Híbrida. 2018. Acesso em 02 out 2024. disponível em: <a href="https://revistahibrida.com.br/historia-queer/a-historia-de-marsha-p-johnson-de-stonewall-ao-fundo-do-rio-holland/">https://revistahibrida.com.br/historia-queer/a-historia-de-marsha-p-johnson-de-stonewall-ao-fundo-do-rio-holland/</a></p>

Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

**FIGURA 21:** Autoria da cartilha

**UM POUCO SOBRE OS AUTORES...**

**Jhonatan Wendell Tavares Ferreira**



Homem Cis, Preto, Gay, Corpo-pesquisador, Nordestino - nascido na cidade de São Luís do Maranhão, graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Cruzeiro do Sul, e licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. É especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Tutoria em Educação a Distância. Mestre em Educação - Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e atualmente, exerce a função de docente externo no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Kelly Almeida de Oliveira**

Mulher Cis, negra, católica, heterossexual, casada, e mãe do Lord, nascida em Imperatriz (MA). Filha de Maria da Conceição, taxista, e Francisco Gomes, bilheteiro. Estudante de instituições públicas, formou-se em Pedagogia (2007), fez mestrado em Cultura e Sociedade (2011) e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (2022). Professora afrouniversitária, atua na Região dos Cocais, interessada nos saberes e memórias de professoras afrodescendentes. Se cosmopercebe como alfabetizadora-aprendente de Quebradeiras de coco babaçu e docente-formadora no leste maranhense, valorizando a diferença do corpo-afeto que habita.



Página 48

Fonte: produzida pelas/os pesquisadoras/es, 2024.

Importa ressaltar que a utilização de ferramentas educomunicadoras está em consonância com o que prescreve a LDBEN que sugere a inserção de materiais e ferramentas correlacionados a educação para a comunicação.

## 8 PARA UM FUTURO NÃO MUITO DISTANTE

Todo dia morre mais de uma das minhas. Espero que isso mude. Espero que a raiva pare de andar ao meu lado. Espero que o medo pare de me acompanhar. Mas eu tô cansada de esperar. Eu mereço parar de esperar. Por isso, ando com a minha navalha. Minha navalha carrega o fio da vida. [...] E a gente não vai recuar. Esperar o amor, mas andar com medo. Eu mereço muito, muito mais. [...] Mereço sorrir. Mereço cantar. Andar em paz, eu mereço. Mereço sorrir. Mereço amar. Andar em paz, eu mereço. Mereço viver. Mereço cantar. Andar em paz, eu mereço. Mereço que parem de me matar. Minha navalha carrega o fio da vida. (Urias, 2019. Canção: Andar em paz)

A urgência de se abordar as questões de diversidade de gênero e sexualidade nas escolas, sejam elas civis ou militares, é inegável, principalmente quando consideramos que a escola é um reflexo da sociedade. Vivemos em um contexto social cada vez mais plural, com identidades e expressões de gênero/sexualidade diversas, a escola, como microcosmo dessa sociedade, precisa estar preparada para acolher e discutir essas temáticas.

Ignorar essas questões significa deixar de lado uma parte essencial da formação cidadã e humana das/os estudantes, perpetuando a exclusão e o preconceito. A escola, como um espaço de construção de conhecimento, deveria também ser um espaço de inclusão e respeito à diversidade sexual e de gênero.

No caso das escolas cívico-militares e/ou militares, essa necessidade se torna ainda mais premente devido ao caráter tradicionalista que muitas vezes marca essas instituições. A rigidez e a disciplina, características dessas escolas, podem dificultar a abertura para discussões sobre gênero e sexualidade, temas que são, por sua natureza, dinâmicos e desafiadores de estruturas normativas. Essa resistência institucional se reflete, por exemplo, nas dificuldades enfrentadas por pesquisadoras/es ao tentarem abordar esses temas dentro dessas escolas, como foi o caso deste estudo, que encontrou barreiras para iniciar o trabalho em uma instituição militar.

Essas dificuldades, entretanto, apenas reforçam a importância de persistir na inclusão de tais temas nas práticas educativas. A resistência ao debate sobre gênero e sexualidade, especialmente em ambientes mais conservadores, pode ser vista como um reflexo do desconhecimento ou medo de lidar com questões que rompem com a normatividade estabelecida. Por isso, é fundamental que as escolas militares/cívico-militares se coloquem como espaços de formação crítica, capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos, preparando suas/seus discentes para viverem em uma sociedade diversa, onde o respeito às diferenças é essencial.

Além disso, a escola, como uma instituição que prepara para a vida em sociedade, tem a responsabilidade de promover a equidade e os direitos humanos. Trabalhar a diversidade de

gênero e sexualidade vai além de atender demandas acadêmicas ou sociais: é uma questão de justiça social. Ao promover a inclusão e combater discriminações, cria-se um ambiente mais equitativo e acessível para todas as pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa e sem exclusões.

As escolas que se abrem para esses temas contribuem para a formação de cidadãs/ãos mais empáticas/os, conscientes e preparadas/os para lidar com as complexidades da vida em sociedade. Em contrapartida, a negação dessas discussões pode criar um ambiente de exclusão e perpetuar discriminações que já estão enraizadas no tecido social.

A pesquisa revelou uma significativa divergência entre a visão das/os docentes e da equipe gestora no que diz respeito ao controle dos conteúdos e ao controle dos corpos das/os estudantes dentro da escola cívico-militar. Enquanto as/os professoras/es tendem a perceber e vivenciar de maneira mais direta as limitações impostas ao conteúdo e ao corpo das/os discentes, sentindo-se frequentemente “cerceadas/os e hipervigiadas/os” em abordar temas tabus/sensíveis, como gênero e sexualidade, a gestão, por outro lado, muitas vezes não percebe essas restrições e controle.

Para elas/es, o controle é visto como parte natural da disciplina e organização da escola, sem necessariamente perceber o impacto dessa rigidez sobre a liberdade pedagógica e a formação integral/crítica das/os estudantes. Essa diferença de percepções indica para uma desconexão entre a prática cotidiana da sala de aula e as diretrizes administrativas, evidenciando tensões no modelo de ensino cívico-militar.

Foi observado, ao longo da pesquisa, a dificuldade enfrentada pela equipe docente em abordar temas relacionados às diversidades sexuais, sendo uma das principais barreiras a falta de apoio por parte da gestão escolar. Esse cenário destaca a necessidade urgente de sensibilizar a equipe gestora para a importância de tratar dessas questões no ambiente escolar, garantindo que as/os professoras/es se sintam respaldadas/os e encorajadas/os a promover debates sobre gênero e sexualidade de maneira inclusiva e crítica.

Além da falta de apoio institucional, foi observado que tanto as/os docentes quanto a equipe gestora carecem de uma formação específica voltada para a discussão e compreensão das diversidades sexuais e de gênero. A ausência de capacitação adequada dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais abertas e acolhedoras, o que pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e exclusões no ambiente escolar.

Essa carência de formação continuada também indica para a necessidade de políticas educacionais mais amplas e consistentes que contemplem a diversidade em todas as suas formas, incluindo programas de treinamento e desenvolvimento profissional para todo o corpo

escolar. Com uma formação sólida, a equipe teria mais ferramentas para lidar com essas questões de maneira informada e crítica, promovendo um ambiente de respeito e inclusão para todas/os as/os estudantes.

Portanto, é crucial que a gestão escolar não apenas reconheça a importância desses temas, mas também atue proativamente na criação de um espaço onde a equipe docente possa trabalhar com segurança e autonomia. Isso inclui não apenas o apoio institucional, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos e a construção de um currículo que contemple as diversidades de maneira transversal e permanente.

Diante dessas constatações, produzimos uma cartilha educadora voltada especificamente para as escolas cívico-militares e militares, com o objetivo de instrumentalizar tanto a equipe gestora quanto a pedagógica no trabalho com questões de gênero e diversidade sexual. A criação dessa cartilha foi pautada pela necessidade de oferecer orientações práticas que respeitem as particularidades desses ambientes educacionais, reconhecendo suas estruturas mais rígidas e tradicionais, ao mesmo tempo em que propõe uma abordagem alinhada às demandas contemporâneas de diversidade e direitos humanos. Ela também orienta como construir um ambiente mais acolhedor e seguro para todas/os as/os estudantes, independentemente de suas identidades de gênero e orientações sexuais, incentivando uma reflexão crítica sobre a disciplina e a normatividade presentes nessas instituições.

Além de uma ferramenta informativa, a cartilha também visa promover o diálogo e a reflexão dentro da comunidade escolar. Ela encoraja gestoras/es e educadoras/es a participarem ativamente da construção de um espaço educacional mais inclusivo, promovendo debates, rodas de conversa e outras iniciativas que incentivem a participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais e estudantes.

Embora o tradicionalismo das escolas cívico-militares e/ou militares apresente desafios à inserção de debates sobre gênero e sexualidade, esses desafios não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis. Pelo contrário, é justamente nesses espaços que a discussão se faz ainda mais necessária. A sociedade, com suas diversas formas de ser e existir, demanda que a escola, como lugar de formação integral, se adapte e transforme para garantir um ambiente de respeito e inclusão.

Os objetivos inicialmente traçados para essa travessia foram atingidos, mas, como toda/o boa/bom marinheira/o sabe, o mar nem sempre segue o fluxo esperado. Alguns objetivos precisaram ser repensados, ajustados, para que pudéssemos navegar com mais segurança pelas águas imprevistas. Foi nesse processo de adaptação que nos forjamos como marinheiras/os,

confirmando que uma pesquisa não é feita sozinha, mas em conjunto com outras/os tripulantes, cada um com seu papel fundamental para que a travessia se completasse.

A experiência de produzir uma cartilha educomunicadora foi uma jornada totalmente nova, que nos desafiou a sair da zona de conforto. Ela desempenhará um papel importante nos Programas Profissionais, pois oferece uma abordagem prática e acessível para tratar temas de diversidade de gênero e sexualidade em ambientes educacionais cívico-militares. Sua importância reside em promover/possibilitar uma mudança de cultura nestas instituições, ampliando o entendimento e a acessibilidade das diversidades sexuais e de gênero, e contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e preparadas/os para lidar com as demandas de uma sociedade plural.

Ancoramos aqui nosso catamarã, neste porto que se apresenta como um lugar de chegada e de respiro, mas que, ao mesmo tempo, nos impulsiona para águas mais amplas. Este porto seguro não encerra nossa travessia; ao contrário, ele nos abre portas para muitos outros mares. Que este ancoradouro temporário se transforme em ponto de partida para novas jornadas, inspirando-nos a navegar por outras rotas e a descobrir outros horizontes

Almejamos que os corpos presentes nas escolas cívico-militares possam desfrutar de plena liberdade para expressar quem são, vivenciar suas experiências individuais, experimentar diferentes formas de ser e viver suas identidades/diferenças sem quaisquer restrições ou imposições. Desejamos que esse ambiente educacional seja acolhedor e inclusivo, onde a diversidade de Corpos e identidades/diferenças Sexuais e de gênero sejam não apenas respeitadas, mas celebrada como um elemento enriquecedor da comunidade escolar. Persistir na promoção dessas discussões é garantir que, **em um futuro não muito distante**, tenhamos instituições de ensino cívico-militares e ou militares comprometidas com a pluralidade e os direitos de todas/os.

## REFERÊNCIAS

**Ai, Ai, Mamãe!** Canções de TFM. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cancoes-de-tfm/ai-ai-mamae/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Altmann, H. **Gênero, sexo e sexualidade: interfaces com o corpo**. In: Estudos Feministas, nº 1, p.114-124, 1º semestre, 1998.

Altmann, Helena. **Orientação Sexual Nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 575, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Altmann, Helena. **Orientação sexual na escola: recortes de corpos e de gênero**. Cadernos Pagu: Unicamp (21), p. 281-315, 2003.

Alves, Edmar Moreira. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2020.

Alves, Miriam Fábila. **Mesa temática 1: Militarização das escolas: implicações para a educação básica**. 18 out. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=g5bUZkhMJ\\_0&noapp=](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=g5bUZkhMJ_0&noapp=). Acesso em: 12 jan. 2024.

Anahata, Jamille. **A binariedade é uma arma colonial**. 2024. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/binariedade-arma-colonial/>. Acesso: 02 jul. 2024.

Apple, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Apple, Michael W. **Conhecimento oficial - a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Araújo. Luiz Carlos Marinho de. **Gênero e Sexualidade na BNCC: Possibilidades Para Implementação da Disciplina Educação Para Sexualidade na Educação Básica**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N.1, pág. 263-286. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331/41374>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Aristóteles. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.

Aristóteles. **Metafísica vols. I, II, III**. 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

Aristóteles. **De anima**. Tradução Marília Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

Aristóteles. **Da Alma**. Introdução, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. 2ªed. São Paulo: Editora 34, 2010.

Baccega, M. A. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.** In A. O. Citelli & M. C. C. Costa. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas. 2011.

Belchior. **Sujeito de Sorte.** Intérprete: Belchior. Compositores: Belchior. In: Alucinação. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.

Bello, Melissa Colbert. Luzzi, Jacqueline. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: da exclusão social à afirmação de direitos.** A experiência do núcleo de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Anais...IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR, out. 2009.

Bentham, Jeremy. **O Panóptico ou a casa de inspeção.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O Panóptico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Bento, Berenice. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

Borrilo, D. **A homofobia.** In: Lionço, T.; Diniz, D. (orgs). Educação & Homofobia: um desafio ao silêncio. Brasília. EDUNB, 2009.

Bortoni-Ricardo, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2011.

Branco, Júlia. **Meu Corpo.** Intérprete: Julia Branco/Fernanda Branco Polse/Chico Neves/Luiza Brina. In: Soltar os Cavalos. Bahia. 2021.

Brandão, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

Brasil. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em 07 ago. 2024.

Brasil. Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. **Regulamento para o Imperial Collegio Militar.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Brasil. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 Jan 2024.

Brasil, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Defesa. Portaria Nº 079-EME, de 13 de julho de 2000. Aprova o Manual de Campanha C 22-5 - **Ordem Unida**, 3ª Edição, 2000. Brasília, 2000. Disponível: <http://www.pm.ba.gov.br/cerimonial/legis/Manual%20de%20Ordem%20Unida%20-%20C%2022-5.pdf>. Acesso em 15 abr. 2024.

Brasil. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório final da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: [https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume\\_1\\_digital.pdf](https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

Brasil, M. E. C. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

Brasil, Decreto nº 10.004/2019. **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)**. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm). Acesso em: 21 jan. 2024.

Brasil, Lei nº 4938/2019. **Gestão Escolar entre civis e militares**. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219456&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Brasil. **Boas práticas para escolas cívico-militares**. 2020a.

Brasil. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. 2020b.

Brasil, MEC. **Ofício Circular Nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC**. 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/07/oficio-escolas-civico-militares.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Brasil, **Projeto de lei Complementar nº 9/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000544513>. Acesso em: 14 jun. 2024.

Britzman, Deborah P. **O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo**. Revista educação e realidade, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Butler, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 2002a.

Butler, Judith. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler** entrevista com Judith Butler entrevista com Judith Butler. 2002b.

Butler, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

Butler, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018a.

Butler, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

Cardona, Maria João, et al. **Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo do ensino básico**. 1ª Ed. Portugal, 2015.

Carra, P. R. A. **Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre?** (Tese de Doutorado). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2014.

Carvalho, Argens José de. **Colégio Militar Cem Anos de Tradição**. Revista do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 126, n. 1. 1989.

Carvalho, Fabrícia. **Colégio Militar do Rio de Janeiro 125 anos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército. 2015.

Carvalho, José Murilo de. **Cidadania no Brasil o longo caminho**. Rio de Janeiro. 8. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

Chauí, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

Cisne, Mirla; Santos, Silvana Mara Moraes dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

Colégio Militar Tiradentes I – CMT I. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís, 2019.

Connell, Raewyn; Pearse, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global**. São Paulo, 2015.

Cozza, Fabiana. **Corpo Meu**. Compositora: Cris Pereira. 2021. Música. Duração: 4:05.

Craia, E. C. P. **Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença**. In Orlandi, L. B. L. (org.) A Diferença. 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Crenshaw, Kimberlé Williams. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas. v. 10, n. 1. p. 171-188, 1º semestre, 2002.

Cutrim, Rosyene Conceição Soares. **Caderno De Orientações Pedagógicas Gêneros E Sexualidades Na Escola**. Ufma. 2020. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=en\\_US&idPrograma=1381&idTipo=6](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=6). Acesso: 02 abr. 2024.

Delcolli, Caio. **Ameaça fascista: como ideais de extrema direita ganharam espaço no Brasil**. 25 ago. 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Politica/noticia/2022/08/ameaca-fascista-como-ideais-de-extrema-direita-ganharam-espaco-no-brasil.html>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Deleuze, Gilles. **Espinosa E O Problema Da Expressão**. 1968

Deleuze G, Guattari F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34. 1997.

Deleuze, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2009.

Descartes, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

Descartes, René. **Princípios da Filosofia**. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Raul Landim Filho, Ethel M. Rocha, Marcos Gleiser e Ulysses Pinheiro. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2002.

Descartes, R. **Meditações sobre a Filosofia Primeira**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

Dicionário. "**identidade**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/identidade>. Acesso: 02 jul. 2024.

**Ei, Você, Seu Acochambrador**. Canções de TFM. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cancoes-de-tfm/ei-voce-seu-acochambrador/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

Emicida. **AmaRelo**. Intérprete: Emicida. Sample: Sujeito de Sorte – Belchior, Com Major e Pablo Vittar. In: AMARELO. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

Exercito Brasileiro-CMRJ. **Histórico Imperial do CMRJ**. 2017. Disponível em: <https://www.cmrj.eb.mil.br/conheca?id=123>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Exército Brasileiro-DGD. **Valores militares cultuados pelo EB**. 2023. Disponível em: <http://www.dgp.eb.mil.br/index.php/component/content/article/17-ultimasnoticias/1759-valores-militares-cultuados-pelo-exercito-brasileiro>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Fanon, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA. 2008.

Felipe, Jane. **Gênero e sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas**. Pró-Posições, v.18, n.2, maio/ago. 2007.

Ferreira, Flavia Mendes. **Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – PPGCP. Rio de Janeiro. 2020.

Ferreira, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAFAsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Ferreira, Vinícius. **Trincheiras**. Interprete e compositor: Vinícius Ferreira. Apple Music, 2021. Música. Duração: 4 minutos.

Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado. Riode Janeiro: Graal, 1979.

Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

Foucault, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade desaber. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

Foucault, Michel. **O sujeito e o poder**. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, M. **Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes. 2008

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Freire, Paulo; Shor, I. **Medo e Ousadia- O cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

Gaga, Lady. **Born This Way**. No álbum Born This Way. Compositores: Stefani Germanotta, Jeppe Laursen. 2011. Música. Duração: 4:20.

Gagliotto, Giseli Monteiro. **Sexualidade, educação sexual, pedagogia e formação de professores: aspectos filosóficos, culturais, históricos e institucionais**. 1ª ed. Curitiba: Brasil Publishing. 2020.

Hall, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso: 12 abr. 2024.

Hall, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

Hauser, Suely D.R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma Revisão Bibliográfica 2007**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Hooks, B. **Alisando o nosso cabelo**. – Union de escritores y artista de Cuba, Tradução Lia Maria dos Santos, Revista Gazeta de Cuba. 1-8. 2005. Acesso em: 30 ago. 2024. Disponível em: [https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/bell\\_hooks\\_alisando\\_nosso\\_cabelo.pdf](https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/bell_hooks_alisando_nosso_cabelo.pdf)

Hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

Huntington, Samuel P. **O Soldado e o Estado: A Teoria e a Política das Relações Civis-Militares**. Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. V.1. 2008.

Jesus, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

Keegan, John. **Uma História de Guerra**. Editora: Companhia das Letras, 1995.

Laqueur, T. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Tradução. Vera Whately. Ed. Relume-Dumara. Rio de Janeiro, 2001.

Lauretis, Teresa De. **A tecnologia do gênero**. Tradução de Suzana Funck. In:Hollanda, Heloisa (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica dacultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Leal, Fabiana Maria. **“Por Trás dos Portões” – A Disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964)**. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2009.

Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15276969/por-tras-dos-portoes-a-disciplina-no-colegio>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Vozes, 1997.

Louro, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. 2000.

Luchetti, M. S. R. O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

Macrae, E. **A construção da igualdade: Identidade sexual e política no Brasil da abertura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

Mantuano, Giovanna Duarte Da Silva. **“No Meu Colégio Militar”: Uma Análise dos Relatos de Violência de Gênero Sofrida em Escolas Cívico-Militares**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Norte, 2022.

Manzini, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: Marquezine: M. C.; Almeida, M. A.; Omote; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

Matar, João. **Metodologia Científica na Era da Informática**. 3ª Ed. 6ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2014.

Merriam, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

Meyer, Dagmar Estermann. Paraíso, Marluce Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2ª edição, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

Moraes, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v.12, n. 1. P 117 – 128, 2016.

Moreira, D. A. **Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico**. Revista de Administração e Inovação, v. 1, n. 1, 2004.

Morosini, M. C. **Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos**. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

Nogueira, J. G. **Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul. 2014.

Observatório Social PECIM. **Escolas certificadas que aderiram ao Pecim**. 2020. Acesso em: 02 mar. 2024. Disponível em: <https://pecim.ibict.br/>.

Oliveira, Aline de Albuquerque. Campos, Francisco Herculano Neto. **Anatomia e fisiologia: a incrível máquina do corpo humano**. Fortaleza : EdUECE, 2015.

Oliveira, Jessica Ruane Lima De. **Círculos de Cultura e Podcasts Como Educação Libertadora no Ensino Médio do Colégio Militar Tiradentes II Em Imperatriz-Ma**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Em Práticas Educativas. Maranhão. 2022.

Oyewumi, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1a. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Oyěwùmí, O. **Conceitualizando o gênero: os fundamentos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, Costabernardino, Joaze; TORRES-Maldonado; Grosfoguel, Ramon. (Orgs.) 1 ed. Belo Horizonte: Autênciã Editora, 2018b.

Oyewumi, O. **Visualizando o Corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos**. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais. Vol. 1 – n. 2. 2018a.

Pereira, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

Pirassinunga, A. S. **O Ensino Militar no Brasil**. Rio de Janeiro: RJ: Bibliex. 1958.

Platão. **Fedro**. 2 ed. Madrid: Aguilar, 1974.

Platão. **Fédon**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

Platão. **A República**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

Platão. **Timeu ou da Natureza**. Tradução Rodolfo Lopes. 2011.

Portal de Notícias G1. **Após governo federal encerrar escolas cívico-militares, Tarcísio diz que vai criar programa próprio e ampliar unidades em SP**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/12/apos-governo-federal-encerrar-escolas-civico-militares-tarcisio-diz-que-vai-criar-programa-proprio-e-ampliar-unidades-em-sp.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2024.

Portal de Notícias Gazeta do Povo. **Estados desejam manter escolas cívico-militares apesar da decisão do governo**. 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estados-dizem-que-pretendem-manter-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

Queiroz, Cecília; MOITA, Filomena. **Ditadura militar, sociedade e educação no Brasil**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

Ramirez, Juan Antonio. **Corpus solus: para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo**. Madrid: Ediciones Siruela, 2003.

Rebelatto, Leticia Maria. **Resistências e silenciamentos docentes: “Quem não marchar direito vai preso no quartel”?** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2023.

Reprolatina. **Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras.** São Paulo: 2011.

Ribeiro, Djamila. **Não dá para falar de gênero sem discutir raça e classe.** 2017. (20 min.), Acesso em: 08 ago 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ki2SC6iDa08>

Ribeiro, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

Richardson, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Rocha, Fernanda Cristina Martins Da. **Produção e Condução de Sujeitos em uma Escola de Carreira Militar.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2014.

Rodrigues, R. C. C. **GAAG Duque de Caxias: A emergência de um ativismo homossexual em terras fluminenses.** In: GREEN, J. N. et al. (orgs.). *História do Movimento LGBT no Brasil.* São Paulo, Alameda, 2018.

Rubin, Gayle. **Políticas do sexo: Gayle Rubin.** Tradução: Jamille Pinheiro Dias. Títulos originais: *Thinking Sex* e *The Traffic in Women.* São Paulo : Ubu Editora, 2017.

Saffioti, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero Patriarcado Violência.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Sampieri, Roberto Hernandez; Collado, Carlos Fernández; Lucio, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Editora Penso. 2013.

SANTOS, Catarina Almeida Santos. **Mesa temática 1: Militarização das escolas: implicações para a educação básica.** 18 out. 2022. Disponível em: [Mesa temática 1: Militarização das escolas: implicações para a educação básica - YouTube](#). Acesso em: 07 jun. 2024.

Santos, Tainá. **Exu é Quem Abre os Caminhos.** Gravado por Tainá Santos. No álbum *Tambores que Cantam.* 2021. Música. Duração: 2:39 minutos.

Sauer, Margrid Burliga. **As Escolas Militares e a Formação do Sujeito no Mundo Contemporâneo.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2017.

Scott, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação e Realidade.* v. 15, n. 2, p. 71-99, jun. 1988.

**Se Comandos Você Quer Ser.** Canções de TFM. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cancoes-de-tfm/se-comandos-voce-quer-ser/> . Acesso em: 21 fev. 2024.

Sena, Hélio Cleidison de Oliveira. **Escolas militarizadas: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2021.

Silva, Jackson Ronie Sá da. **Homossexualidade, medicina e educação**. São Leopoldo: Oikos, 2022.

Silva, L.M. G. et al., **Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4. 2000.

Silva, Tatiana Luna Gomes da. **Que corpo é esse? Por dentro do funcionamento do corpo humano**. Livro didático de Ciências para o 8º ano do ensino fundamental. Editora CAP-UERJ. 2022.

Silva, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Silverstone, R. **A textura da experiência**. In R. Silverstone, *Por que estudar a mídia?* (pp. 11-32). S. Paulo: Loyola. 2002.

Soares, I. de O. **Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos**. ECCOS – Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, v. 2, n. 2, p. 61-80, dez 2000.

Soares, I. O. **Educação à distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública**. Revista USP, 55(set/nov). 2002.

Soares, I. O. **Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação**. São Paulo: Editora Paulinas. 2011.

Soares, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 1989.

Soeiro, Jermayn Gomes. **Vídeos Didáticos do Youtube: Um Estudo Sobre a Utilização de Vídeos nas Aulas de Língua Portuguesa no 9º Ano do Colégio Militar Tiradentes I**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Maranhão. 2021.

Souza, Sirley Aparecida De. **Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying entre jovens de uma escola militar em Goiânia**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiás, 2012.

Spinoza, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. - Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.

Spinoza, Baruch de. **Tratado Teológico Político**, ed. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

Strapazzon, Jair Adriano. Produto educacional **Diversidade Sexual e de gênero: construir conhecimentos para desconstruir preconceitos**. 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643836/2/DIVERSIDADE%20SEXUAL%20E%20DE%20G%20C3%8ANERO%20CONSTRUIR%20CONHECIMENTO%20PARA%20DESCONSTRUIR%20PRECONCEITOS.pdf>. Acesso : 02 jul. 2024.

Suplicy, M. **sexo se aprende na escola**. São Paulo: olho d'água, 1995 Revista Construir notícias – nº 25- dezembro/2005.

Teitelbaum, Benjamin. **Destruição é a agenda do Tradicionalismo: a ideologia por trás de Bolsonaro e Trump**. São Paulo: Editora Exemplo, 2022.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Turner, Bryan. **Sociology and the Body**. in: The Body and Society: Explorations in Social Theory. Oxford: Blackwell, 1987.

Urias. **Andar em paz**. Interprete: Urias. Álbum: Andar em paz. Compositores: Alice Caymmi / Lan Lanh. 2019.

Weeks, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

**APÊNDICES**

## Apêndice 1 - Termo de compromisso do pesquisador com a escola



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

## TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Jonathan Wendell Barros Ferreira  
responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado Escola Cívico-militar:  
uma reflexão sobre gênios no processo educacional  
da IES UI Duque de Caxias  
comprometo-me em utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto  
acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar para a SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP, resultados da pesquisa por mim desenvolvida, num prazo de até em até 30 dias decorridos da sua conclusão, bem como solicitar anuência da SEMED, para a publicação, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 13 de dezembro de 2018

**Apêndice 2 - Autorização da SEMED para pesquisa de campo****VERIFICAÇÃO DAS  
ASSINATURAS**

Código para verificação: AC2D-7AF7-463A-F699

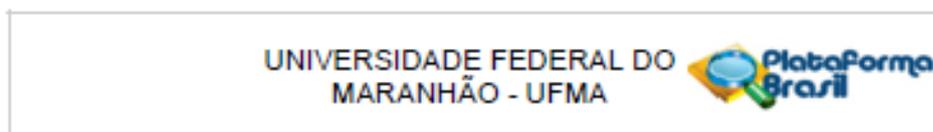
Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ JULIANA LIMA SILVA BARROS (CPF 055.XXX.XXX-46) em 07/12/2023 16:05:44 (GMT-03:00)  
Papel: Parte  
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)
  
- ✓ GUSMAIA MOUSINHIO PESTANA (CPF 476.XXX.XXX-72) em 11/12/2023 15:11:39 (GMT-03:00)  
Papel: Parte  
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:

<https://saoluis.1doc.com.br/verificacao/AC2D-7AF7-463A-F699>

### Apêndice 3 - Parecer do CEP/UFMA



Continuação do Parecer: 6.900.302

Identidades de gênero diversas. Isso contribui para uma educação mais justa e respeitosa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto tem relevância acadêmica e social, justificando a realização do estudo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos foram entregues de maneira adequada, inclusive a carta resposta com a explicação dos ajustes realizados

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Deferido

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2233677.pdf	11/04/2024 12:16:52		Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_investigador.docx	11/04/2024 12:16:31	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_assinado.pdf	11/04/2024 12:10:29	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/04/2024 12:06:10	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Aceito
Outros	Lattes_Kelly_orientadora_da_pesquisa.pdf	18/12/2023 14:06:46	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Jhon.pdf	18/12/2023 14:05:19	JHONATAN WENDELL TAVARES	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1988 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.900.302

- b) Analisar o impacto das práticas discursivas nas escolas civico-militares na perpetuação e/ou na desconstrução das normas de gênero tradicionais e nas concepções convencionais de masculinidade e feminilidade.
- c) Desenvolver um curso de formação colaborativa sobre o tema transversal Orientação Sexual, com a equipe gestora e docentes.
- d) Elaborar conjuntamente com a equipe gestora e docentes de um escola civico-militar uma cartilha educadora que norteará as/os envolvidas/os quanto aos assuntos relacionados ao tema transversal Orientação Sexual.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

**Reações Negativas:** A pesquisa envolve a análise das práticas discursivas e das normas institucionais nas escolas civico-militares, o que pode revelar desafios, preconceitos e práticas discriminatórias. Isso pode gerar reações negativas, tanto dentro das escolas quanto em níveis mais amplos da sociedade.

**Possíveis Conflitos com Instituições:** A pesquisa pode abordar questões sensíveis e políticas em instituições de ensino. Isso pode resultar em conflitos com as próprias escolas civico-militares ou com outras instituições.

**Impacto nos Participantes da Pesquisa:** A discussão de questões de gênero e orientação sexual pode ser emocionalmente carregada e desafiadora para os participantes da pesquisa. Os pesquisadores devem estar preparados para oferecer apoio e recursos, se necessário, para garantir que o processo de pesquisa seja conduzido de maneira ética e sensível.

**Desafios Éticos:** A pesquisa qualitativa, em particular, envolve interações complexas com os participantes. Os pesquisadores devem aderir a padrões éticos rigorosos, garantindo que os participantes sejam tratados com respeito e que o processo de coleta de dados seja conduzido de maneira ética e transparente.

**Benefícios:**

**Promoção da Igualdade e Diversidade:** Ao analisar as dinâmicas de gênero e orientação sexual nas escolas civico-militares, a pesquisa pode ajudar

a identificar desafios e oportunidades para promover a igualdade de gênero e a inclusão de

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1988 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS E-mail: cepufma@ufma.br  
Telefone: (98)3272-8708

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.900.302

Outros	Curriculo_Lattes_jhon.pdf	18/12/2023 14:05:19	FERREIRA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_Brochura_Investigador.pdf	15/12/2023 12:40:25	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	15/12/2023 12:37:31	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Outros	termo_de_compromisso_com_a_semed.pdf	15/12/2023 12:34:52	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Outros	Carta_de_Encaminhamento_assinado_a assinado.pdf	15/12/2023 12:32:22	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	15/12/2023 12:31:03	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_a assinado_assinado.pdf	15/12/2023 12:28:22	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado_assinado.pdf	15/12/2023 12:27:19	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao dos Pesquisadores_assina do_assinado.pdf	15/12/2023 12:26:44	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Outros	declaracao_de_liberacao_de_escola_SE MED.pdf	15/12/2023 12:23:51	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_e_declaracao_es cola.pdf	15/12/2023 12:20:22	JHONATAN WENDELL TAVARES FERREIRA	Acelto

Situação do Parecer:  
Aprovado

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1988 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Beçanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.900.302

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

SAO LUIS, 20 de Junho de 2024

---

Assinado por:  
Emanuel Péricles Salvador  
(Coordenador(a))

## Apêndice 4 – Roteiro de Entrevista para as/os colaboradoras/es



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA



**CORPOS (IN)DÓCEIS:** diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão

**Mestrando: Jhonatan Wendell Tavares Ferreira**

**Orientadora: Dra. Kelly Almeida de Oliveira**

### Roteiro de Entrevista para as/os colaboradoras/es

Objetivo da entrevista: Investigar e compreender que discursos institucionais em uma escola cívico-militar (des)regulam a expressão das diversidades sexuais, de gênero e o governo dos corpos, e podem ser utilizados na produção de uma cartilha educadora.

#### **Acolhimento das/os colaboradoras/es**

Saudações e agradecimento pela disponibilidade para participar da entrevista.

Explicação breve sobre o objetivo da pesquisa e a importância da participação da/o entrevistada/o.

Entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e explicá-lo.

Garantia de anonimato, confidencialidade e liberdade para expressar opiniões.

#### **ETAPA I**

##### **1. Experiência profissional, formação e contexto de atuação:**

Qual a sua idade?

Sua religião?

Qual sua formação e disciplina que você leciona na escola cívico-militar?

Há quanto tempo você leciona na escola cívico-militar?

Pode descrever brevemente como é o ambiente escolar e as dinâmicas de convivência entre estudantes, docentes e equipe gestora?

Durante o seu curso de formação ou em qualquer momento posterior, você recebeu algum tipo de treinamento ou capacitação específica relacionada às questões das diversidades de gênero e sexualidade?

## **2. Percepções sobre Corpo, Diversidade de Gênero e Sexualidade:**

O que é corpo para você?

O que é diversidade de gênero para você?

O que é sexualidade para você?

Se você se sentir à vontade, poderia me informar sobre sua identidade de gênero e sexualidade?

Você considera que a escola cívico-militar molda os corpos? Por que? Em que medida?

Como você percebe as diversidades de gênero e sexualidade na escola cívico-militar em que atua? Há espaço para a expressão de identidades de gênero diversas e sexualidades na escola cívico-militar em que trabalha?

Existem diferenças significativas em relação a outras escolas em que já trabalhou?

Você observa alguma influência dos documentos (documentos internos, PPP, cartazes e outros) presentes na escola sobre Corpo, as diversidades de gênero e sexualidade das/os estudantes?

## **3. Impacto dos discursos:**

Pode citar exemplos de discursos comuns na escola cívico-militar e como elas podem influenciar nas concepções de gênero e sexualidade das/os estudantes?

Como você avalia o impacto dessas falas na forma como os corpos das/os estudantes são governados e na construção de identidades de gênero e sexualidade?

Você percebe alguma resistência ou desconforto por parte das/os estudantes em relação a esses discursos?

Você acredita que os discursos presentes ou ausentes na escola contribuem para perpetuar ou desconstruir essas normas gênero e sexualidade?

## **ETAPA II**

### **4. O produto**

Existe algum aspecto relacionado às diversidades de gênero e sexualidade na escola cívico-militar que gostaria de acrescentar ou destacar?

Existe algum material didático, instrucional, cartilha ou e-book na escola que oriente vocês a trabalharem temas relacionados à diversidade sexual e de gênero dentro da escola cívico-militar?

Que tipo de linguagem e abordagem você acredita que seria mais apropriada para tratar desses temas com estudantes em uma escola militar/militarizadas dentro de uma cartilha?

Quais conteúdos e tópicos você considera essenciais para serem incluídos em uma cartilha pedagógica sobre diversidade sexual e de gênero voltada para escolas militares/militarizadas?

Como você imagina que essa cartilha poderia ser utilizada no dia a dia escolar, levando em consideração a dinâmica e as particularidades de uma escola militar/militarizada?

Na sua opinião, como o design visual da cartilha (cores, imagens, ilustrações) pode contribuir para a compreensão e aceitação dos temas de diversidade sexual e de gênero dentro do ambiente militar?

Que formato (tamanho, número de páginas, seções) e estrutura você acredita que seria mais funcional para uma cartilha que deve ser usada tanto por professores quanto por equipe gestora em uma escola militar/militarizada?

Tem alguma outra sugestão que você pode nos fornecer para a produção dessa cartilha a partir das suas experiências na escola?

### **Encerramento:**

Agradecimento pelo tempo e contribuição.

Reiteração da confidencialidade das informações compartilhadas.

Possibilidade de esclarecer dúvidas ou fornecer informações adicionais, se necessário.

Despedida cordial.

## Apêndice 5 – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezado/a Senhor/a**

Você está sendo convidada/o a participar como voluntária/o de uma pesquisa denominada **CORPOS (IN)DÓCEIS: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Jhonatan Wendell Tavares Ferreira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Professora Doutora Kelly Almeida de Oliveira, doutora em Educação em Ciências e Matemática, tem como objetivos: Realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica para identificar e analisar as principais descobertas e tendências sobre diversidade sexual e de gênero em escolas cívico-militares; analisar a transformação histórica e institucional dos colégios militares no Brasil, desde sua criação até a implementação das escolas cívico-militares, destacando as mudanças nos aspectos pedagógicos, administrativos e sociais; analisar os discursos presentes ou ausentes nos documentos formais e não formais (como, regulamentos internos, PPPs, cartazes, murais e outros materiais) de uma escola cívico-militar, investigando como esses discursos (ou ausências) contribuem para a normalização ou a abertura de diálogos sobre diversidade sexual e de gênero; compreender como as práticas pedagógicas/administrativas de docentes e equipe gestora contribuem para a perpetuação e/ou desconstrução das normas de gênero tradicionais e das concepções convencionais de sexualidade/gênero. Elaborar conjuntamente com a equipe gestora e docentes de um escola cívico-militar uma cartilha educadora.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador responsável, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com os/as pesquisadores/as. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: (98) 991897898 e e-mail: [jhon\\_jhonys@hotmail.com](mailto:jhon_jhonys@hotmail.com). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, O CEP/UFMA está localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio

Ferretti na Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805, telefone: 3272-8708, e-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclareço mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (elaboração da dissertação, divulgação em revistas e em eventos científicos) e o pesquisador se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo financeiro com a pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

### **Preencher quando necessário**

- Autorizo a captação de voz por meio de gravação.
- Autorizo a captação de fotos e filmagens.

Local e data: \_\_\_\_\_

---

**Assinatura da/o Participante**

---

**Jhonatan Wendell Tavares Ferreira**

Pesquisador Responsável

## Apêndice 6 – O produto Educacional





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Prof. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Profa. Dra. Hercília Maria De Moura Vituriano

**AUTORES DA CARTILHA**

Prof. Me. Jhonatan Wendell Tavares Ferreira

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira

**DIAGRAMAÇÃO E DESIGNER**

Prof. Me. Jhonatan Wendell Tavares Ferreira

**CAPA**

Estudantes de escola cívico-militar e a Diversidade Sexual e de Gênero - Produzida pelo Designer  
Gráfico Rafael Solano

Ferreira, Jhonatan Wendell Tavares. Oliveira, Kelly Almeida de

Biru [recurso eletrônico]: desbravando as diversidades sexuais e de gênero /  
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira, Kelly Almeida de Oliveira — São Luís:  
EDUFMA, 2024.

48 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br)>

ISBN

1. Diversidade sexual – Ambiente educacional militar. 2. Gênero. 3.  
LGBTQIAPN. 4. Orientação sexual. I. Oliveira, Kelly Almeida de. II. Título.

CDD 305.335 500 7

CDU 305:355.23

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira - CRB 13/418



São Luís  
2024

## Sumário

1. APRESENTAÇÃO .....	4
2. GLOSSÁRIO .....	6
3. QUE IMPORTÂNCIA HÁ EM PAPIRAR AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUAIS?.....	7
3.1 Se a diversidade está presente no dia a dia da escola, por que não aproveitar esse espaço para dialogar e aprender mais sobre ela? .....	8
4. ADOLESCÊNCIA: MUDANÇAS NO CORPO .....	9
5. A IMPORTÂNCIA DE ENVOLVER A FAMÍLIA NO DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO .....	12
6. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO .....	14
6.1 O que é gênero? .....	15
6.2 O que é Expressão de Gênero? .....	16
6.3 O que é Sexo Biológico? .....	16
6.4 O que é Orientação Sexual ? .....	17
7. CONHECENDO AS NOMENCLATURAS.....	18
8. DESBRAVANDO A SIGLA DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+ .....	23
9. UM BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+ .....	24
10. QUE TAL CONHECER AS BANDEIRAS DESTA COMUNIDADE?!.....	27
11. LGBTQIAPN+FOBIA .....	28
12. UMA VOLTA PELO MUNDO .....	30
13. FICA LIGADO EM ALGUNS TERMOS QUE NÃO DEVEMOS UTILIZAR!.....	33
14. MITOS OU VERDADES? .....	34
15. SUGESTÕES DE FILMES/SÉRIES SOBRE DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO .....	37
16. MATERIAIS PEDAGÓGICOS QUE PODEM TE AJUDAR A TRABALHAR COM AS DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO EM SUA ESCOLA:.....	40
17. CONECTE-SE: PERFIS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO .....	41
18 INTERSECCIONALIDADE.....	42
PARA UM FUTURO NÃO MUITO DISTANTE.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

## 1. APRESENTAÇÃO

Cara equipe gestora e docente de escolas militares e cívico-militares,

É com grande satisfação que apresentamos a vocês a cartilha educadora "BIZU: Desbravando as Diversidades Sexuais e de Gênero". Este material foi desenvolvido com o objetivo de oferecer suporte para enfrentar as questões sociais contemporâneas que envolvem a diversidade sexual e de gênero. Sabemos que esses temas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, e é essencial que, como educadores e gestores, estejamos preparados para lidar de maneira respeitosa, inclusiva e assertiva com tais temas.

Esta cartilha educadora resulta da pesquisa de mestrado intitulada "Corpos (In)Dóceis: Diversidade Sexual e de Gênero em uma Escola Cívico-Militar no Maranhão" realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O nosso intuito é criar uma ponte entre o conhecimento acadêmico, produzido no campo da diversidade sexual e de gênero, e a realidade prática das escolas militares e cívico-militares. Sabemos dos desafios que esse contexto educacional específico traz, e é exatamente por isso que buscamos apresentar um material que dialogue diretamente com a realidade de vocês.

Ao longo da cartilha, você encontrará diversos conteúdos que abordam temas fundamentais para a compreensão e o ensino sobre gênero e sexualidade, como: Definições básicas de identidade de

gênero e orientação sexual; Casos práticos e exemplos de diálogos inclusivos, que visam promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual.

Para não ficar sugado a linguagem utilizada foi pensada cuidadosamente para ser objetiva e acessível ao ambiente educacional militar, sem perder a profundidade necessária para lidar com esses temas de forma responsável.

A construção dos conteúdos e a definição dos tópicos abordados foram realizadas em parceria com gestores e educadores que atuam em uma escola cívico-militar. Assim, este material reflete diretamente as demandas e desafios que vocês enfrentam diariamente. Ela não pretende ser uma solução pronta, mas sim um ponto de partida para que possamos, juntos, construir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Por fim, esperamos que este material seja uma ferramenta útil para a sua prática educativa. Ao utilizá-lo, você estará contribuindo para a formação de uma geração mais consciente e preparada para conviver em uma sociedade plural e diversa.

Aproveite e papire este material! Ele foi feito para ser utilizado com flexibilidade, adaptado às suas necessidades, à realidade de sua escola e sem bicus furados. Juntos, podemos desbravar as diversidades sexuais e de gênero com respeito, empatia e responsabilidade. QSL?!

São Luís e Codó, Maranhão. Inverno de 2024.

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira  
Kelly Almeida de Oliveira

## 2. GLOSSÁRIO

Recebido, usado para confirmar que uma mensagem foi recebida e compreendida corretamente.

**QSL**

**Papirar**

Estudar, ler, buscar conhecimento sobre algo.

**SUGADO**

Difícil; puxado.

Uma sigla utilizada no meio militar "na escuta", "prestando a atenção".

**QAP**

**DESUNTIDO**

Aquele que se preocupa apenas com seus próprios interesses e não com o bem-estar da equipe; um militar que não possui espírito de corpo.

Sinônimo de bizu. Dica, conselho.

**MACETE**

Resolver uma situação

**DESENROLAR**

**ÚLTIMA FORMA**

Correção, dizer para esquecer o que foi dito; retirar o que disse.

Pessoas que entendem dos bizus, bem informada, inteligente.

**BIZURADO**

**SAFO**

Pessoa boa no que faz; experiente; desenrolado; atento; que resolve os problemas; esperto

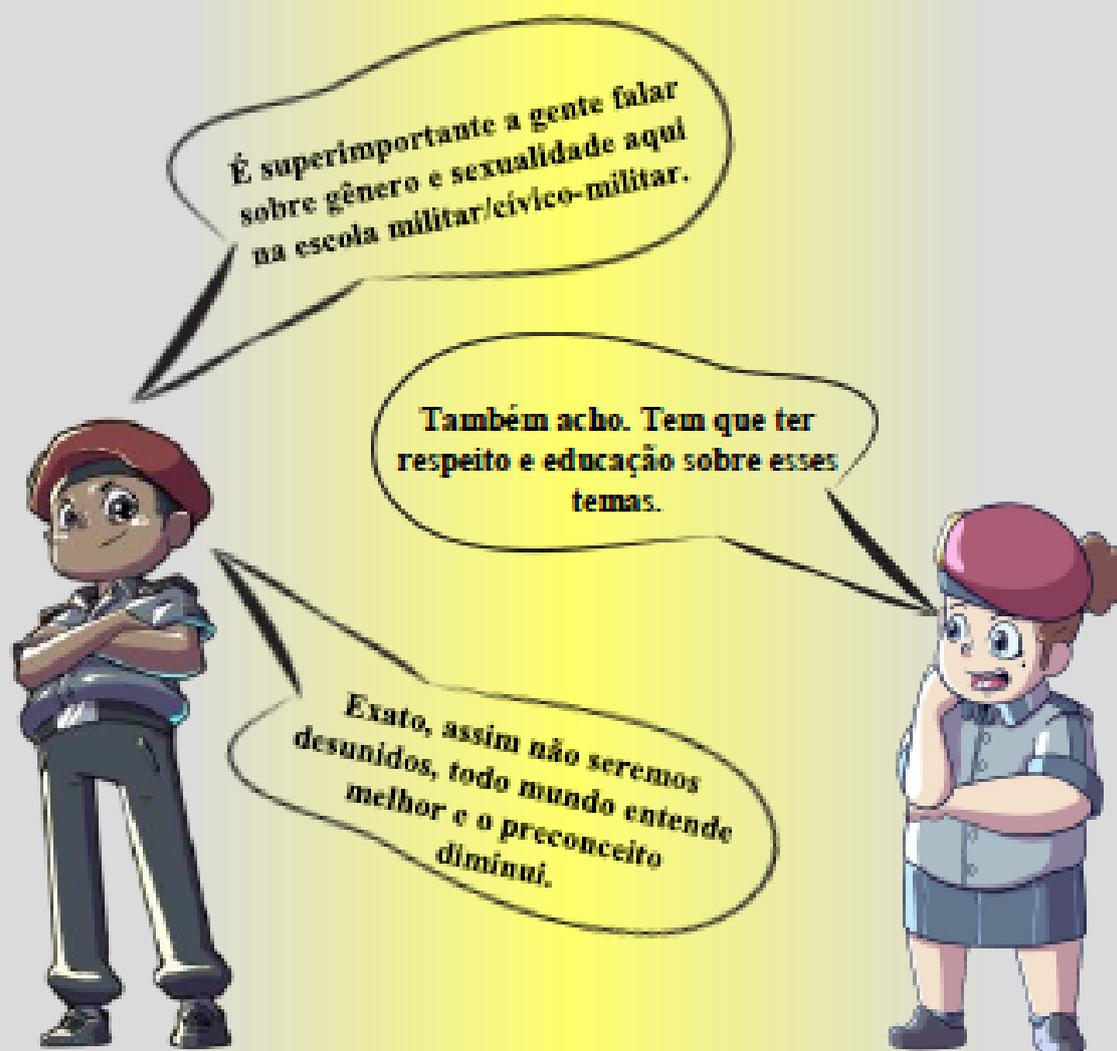
**BIZU FURADO**

Dica errada, o bizu que não deu o resultado esperado.

Vontade; ânimo.

**QUERÊNCIA**

### 3. QUE IMPORTÂNCIA HÁ EM PAPIRAR AS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUAIS?



Produzido pelo designer Rafael Solano

É sobre respeitar quem cada um é de verdade! Quando entendemos que todo mundo é único, a gente cria um ambiente mais justo e acolhedor. Além disso, essas conversas ajudam a combater preconceitos, promovem empatia e tornam qualquer espaço, inclusive a escola, um lugar onde todos podem ser quem realmente são sem medo de julgamentos. Afinal, quanto mais a gente sabe, menos a gente julga. Copiado?

### 3.1 Se a diversidade está presente no dia a dia da escola, por que não aproveitar esse espaço para dialogar e aprender mais sobre ela?

A escola é muito mais do que um lugar para aprender matérias, fazer provas e tirar boas notas. É onde a gente convive com pessoas de todas as formas, jeitos e histórias. Nas escolas militares e cívico-militares, não é diferente: a diversidade está presente, e não dá para ignorar. Aqui tem gente de vários lugares, culturas, com diferentes formas de ver o mundo, inclusive sobre gênero e sexualidade.

Então, por que não falar sobre isso? Desenrolar sobre diversidade de gênero e sexual é necessário porque faz parte do nosso dia a dia, e entender essas questões ajuda a construir um ambiente mais respeitoso e acolhedor. A ideia não é criar polêmica, mas abrir espaço para a empatia e respeito, deixando a escola ainda mais preparada para lidar com a realidade de todo mundo. Afinal, todo mundo merece se sentir seguro e bem consigo mesmo, QAP?



Produzido pelo designer Rafael Solano

#### 4. ADOLESCÊNCIA: MUDANÇAS NO CORPO

A adolescência é uma fase de intensas transformações, e é essencial que reconheçamos que todos já passamos por esse momento em nossas vidas. Sabemos o quanto ele pode ser complicado, cheio de desafios, dúvidas e incertezas. Muitas vezes, as orientações necessárias não vêm das famílias, e acabamos buscando conselhos entre os pares, que também estão vivendo essas mesmas mudanças. Por isso, é fundamental que falemos abertamente com nossos estudantes sobre as transformações hormonais, físicas e emocionais que acontecem durante essa fase.



Fonte: Cidade Verde, 2014.

É necessário abordarmos temas essenciais com os estudantes sobre as mudanças corporais que ocorrem durante a adolescência. Entre eles, destacamos a menarca, que marca o início do ciclo menstrual nas meninas, a mudança na voz muito comum nos meninos, o crescimento de pelos corporais, que ocorre em ambos os sexos como parte do desenvolvimento puberal (Neto, 2014).

Durante a adolescência, o corpo passa por diversas mudanças hormonais que afetam não apenas o crescimento e o desenvolvimento físico, mas também o funcionamento de algumas glândulas, como as sudoríparas, responsáveis pelo suor. Essas transformações tornam a higienização do corpo um aspecto ainda mais importante nesse período. O aumento da produção de suor, especialmente nas axilas, pés e outras áreas do corpo, pode gerar desconforto e mau odor, caso não sejam adotados hábitos de higiene adequados. É essencial que os adolescentes compreendam a necessidade de cuidados diários com o próprio corpo, como o uso regular de desodorantes, a lavagem adequada de áreas de maior transpiração e a troca frequente de roupas íntimas (Neto, 2014).



Fonte: Mundo em cores, 2020.

Além dessas questões físicas, também é crucial tratar de aspectos relacionados à saúde sexual e reprodutiva, como o consentimento; a prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e a gravidez na adolescência.

Estes temas, muitas vezes cercados por tabus, precisam ser apresentados de maneira objetiva e acessível, para que os adolescentes compreendam seu corpo e tomem decisões informadas e responsáveis em relação a sua saúde e sexualidade.

Promover espaços de diálogo sobre essas questões ajuda a desmistificar os medos, as inseguranças e possibilita o desenvolvimento de uma relação mais saudável com o próprio corpo e com as emoções que emergem nesse período de transição.

Com essa abordagem, podemos criar um espaço de acolhimento e reflexão, fortalecendo o protagonismo juvenil no cuidado com o próprio corpo e proporcionamos a eles o suporte que, muitas vezes, falta em outros ambientes, possibilitando que compreendam que essas mudanças são naturais e que não estão sozinhos nesse processo.



Fale abertamente sobre as mudanças do corpo na adolescência. Escute, normalize essas transformações e responda às perguntas com clareza e respeito. Isso poderá ajudar a construir uma relação de confiança.

## 5. A IMPORTÂNCIA DE ENVOLVER A FAMÍLIA NO DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

É essencial que a escola não seja apenas o espaço onde os estudantes aprendem sobre sexualidade e gênero, mas também um ponto de partida para que essas discussões se ampliem para o ambiente familiar. A responsabilidade de orientar os jovens para o entendimento dessas questões não é exclusiva da escola. A participação ativa das famílias é fundamental para a formação integral das/dos discentes, especialmente considerando que muitos desses temas ainda estão cercados de tabus e desinformação dentro de casa.



Fonte: Dreamstime, 2020.

Sabemos que, para muitas famílias, falar sobre sexualidade e gênero pode ser desafiador. No entanto, é justamente por isso que nós

docentes e gestoras/es escolares devemos buscar maneiras eficazes de promover o diálogo entre a escola e a família.

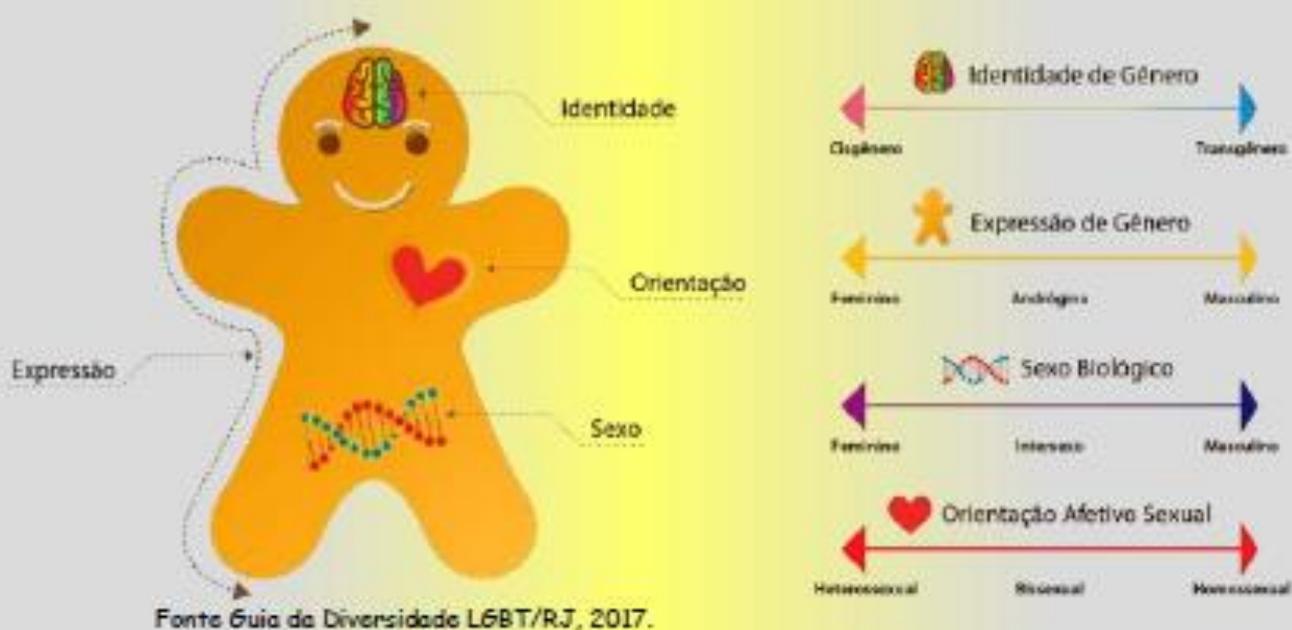
A educação sexual e o debate sobre questões de gênero não se limitam às paredes da escola; é preciso que as famílias compreendam a importância de estarem informadas e abram essas conversas para orientar suas/seus filhas e filhos com responsabilidade e empatia.

A escola pode promover o diálogo com as famílias sobre questões de sexualidade e gênero por meio de diversas ações que envolvem a participação ativa dos responsáveis. Uma das estratégias mais eficazes é a realização de debates e palestras temáticas com especialistas, onde a família pode aprender e discutir sobre esses temas em um ambiente seguro e informativo.

Além disso, rodas de conversa entre familiares, estudantes e educadoras/es podem ser organizadas para fomentar a troca de experiências e desmistificar tabus, fortalecendo a compreensão mútua. Essas ações, somadas às oficinas interativas e à distribuição de materiais educativos, criam oportunidades contínuas de diálogo, permitindo que a escola e a família trabalhem juntas na formação integral dos jovens.

## 6. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

A diversidade sexual e de gênero é uma mistura de vários fatores, como psicológicos, biológicos e socioculturais. Ela envolve quatro partes principais: sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. Esta diversidade refere-se a todas as maneiras únicas que as pessoas vivem e expressam suas identidades. (Jesus, 2012); (Reis, 2021).



## 6.1 O que é gênero?



### Identidade de Gênero

Como você se identifica e se percebe.

Diz respeito à forma como uma pessoa se identifica internamente em relação ao gênero, independentemente do sexo biológico atribuído ao nascer (órgãos genitais - pênis/vagina). Ela envolve o sentimento profundo de ser homem, mulher, ambos, nenhum, ou algo entre ou além dessas categorias. Por exemplo, pessoas transgêneras (Trans) não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer, enquanto pessoas cisgêneras (Cis) têm uma identidade de gênero que corresponde ao sexo biológico atribuído. Além disso, existem identidades não binárias, que não se encaixam completamente nas categorias tradicionais de masculino ou feminino (homem/mulher) (Jesus, 2012); (Reis, 2021).

A identidade de gênero é uma experiência profundamente pessoal e pode ou não estar relacionada à expressão de gênero, que é como a pessoa escolhe se apresentar externamente (comportamentos, roupas, etc.).

*Se liga no macete!*



Órgão genital não dita o gênero da pessoa.

## 6.2 O que é Expressão de Gênero?



### Expressão de Gênero

Manifestação externa da identidade de gênero, refletindo-se em comportamentos, roupas e formas de se comunicar.

É a maneira como cada pessoa demonstra seu gênero para o mundo, por meio de comportamentos, roupas, gestos e fala. Essa expressão pode ser bem diversa: algumas pessoas podem se sentir confortáveis se apresentando de forma mais masculina ou feminina, enquanto outras podem optar por uma combinação dos dois ou algo totalmente diferente. O importante é que cada um possa se expressar como se sente, sem precisar se encaixar em estereótipos rígidos (Jesus, 2012); (Reis, 2021).

## 6.3 O que é Sexo Biológico?



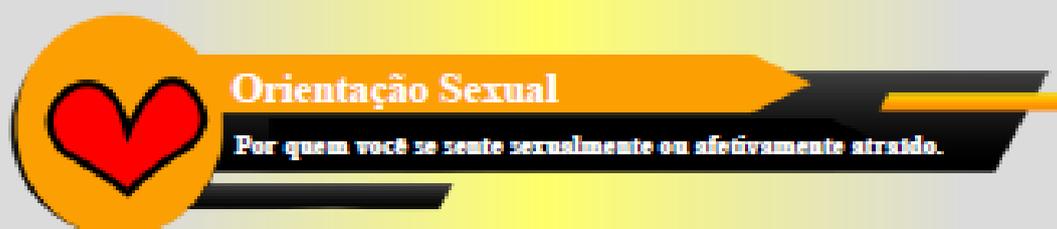
### Sexo Biológico

Órgãos genitais e cromossomos.

É a combinação de características com as quais uma pessoa nasce, incluindo cromossomos (aqueles que determinam o sexo biológico de uma pessoa, cromossomo X e o cromossomo Y. Os cromossomos XX indicam o sexo biológico feminino, enquanto a combinação XY indica o

sexo biológico masculino) e órgãos genitais (vagina, pênis). Isso geralmente determina se alguém é classificado como macho ou fêmea ao nascer. No entanto, há também pessoas que nascem com características genéticas ou genitais que não se encaixam nessas categorias tradicionais, resultando em uma mistura única de traços (Jesus, 2012); (Reis, 2021).

## 6.4 O que é Orientação Sexual ?



É a maneira pela qual cada pessoa se relaciona com quem sente (ou não sente) atração ou afeto. Entre essas identidades estão pessoas Gays, que são homens (Cis ou trans) que se sentem atraídos afetiva e/ou sexualmente por outros homens; Lésbicas, que são mulheres (Cis ou trans) que se atraem afetiva e/ou sexualmente por outras mulheres; Bissexuais, que se sentem atraídos por mais de um gênero, tanto por pessoas do mesmo gênero quanto de gêneros diferentes; e Assexuais, que são pessoas que não experimentam atração sexual, embora possam formar vínculos afetivos ou românticos. Além dessas, existem diversas outras orientações sexuais que compõem a pluralidade da comunidade LGBTQIAPN+ (Jesus, 2012); (Reis, 2021).

## 7. CONHECENDO AS NOMENCLATURAS

- **Homem Cis:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero
- **Homem Trans:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero
- **Mulher Cis:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero
- **Mulher Trans:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero
- **Pessoa Intersexo:** Uma pessoa intersexo apresenta características sexuais que não pertencem às categorias masculina ou feminina. Essas variações biológicas, que podem envolver órgãos genitais, cromossomos ou hormônios, ocorrem naturalmente e podem ser identificadas no nascimento, na infância, na adolescência ou até na vida adulta (Pino, 2007).

**Mulher Cis Lésbica:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por mulheres (cis ou trans).

**Mulher Cis Hétero:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por Homens (cis ou trans).

**Mulher Cis Bissexual:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens ou mulheres (cis ou trans).

**Mulher Trans Lésbica:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por mulheres (cis ou trans).

**Mulher Trans Hétero:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens (cis ou trans).

**Mulher Trans Bissexual:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens ou mulheres (cis ou trans).

**Homem Cis Gay:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens (cis ou trans).

**Homem Cis Hétero:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por mulheres (cis ou trans).

**Homem Cis Bissexual:** Sexo Biológico = Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens ou mulheres (cis ou trans).

**Homem Trans Gay:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens (cis ou trans).

**Homem Trans Hétero:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por mulheres (cis ou trans).

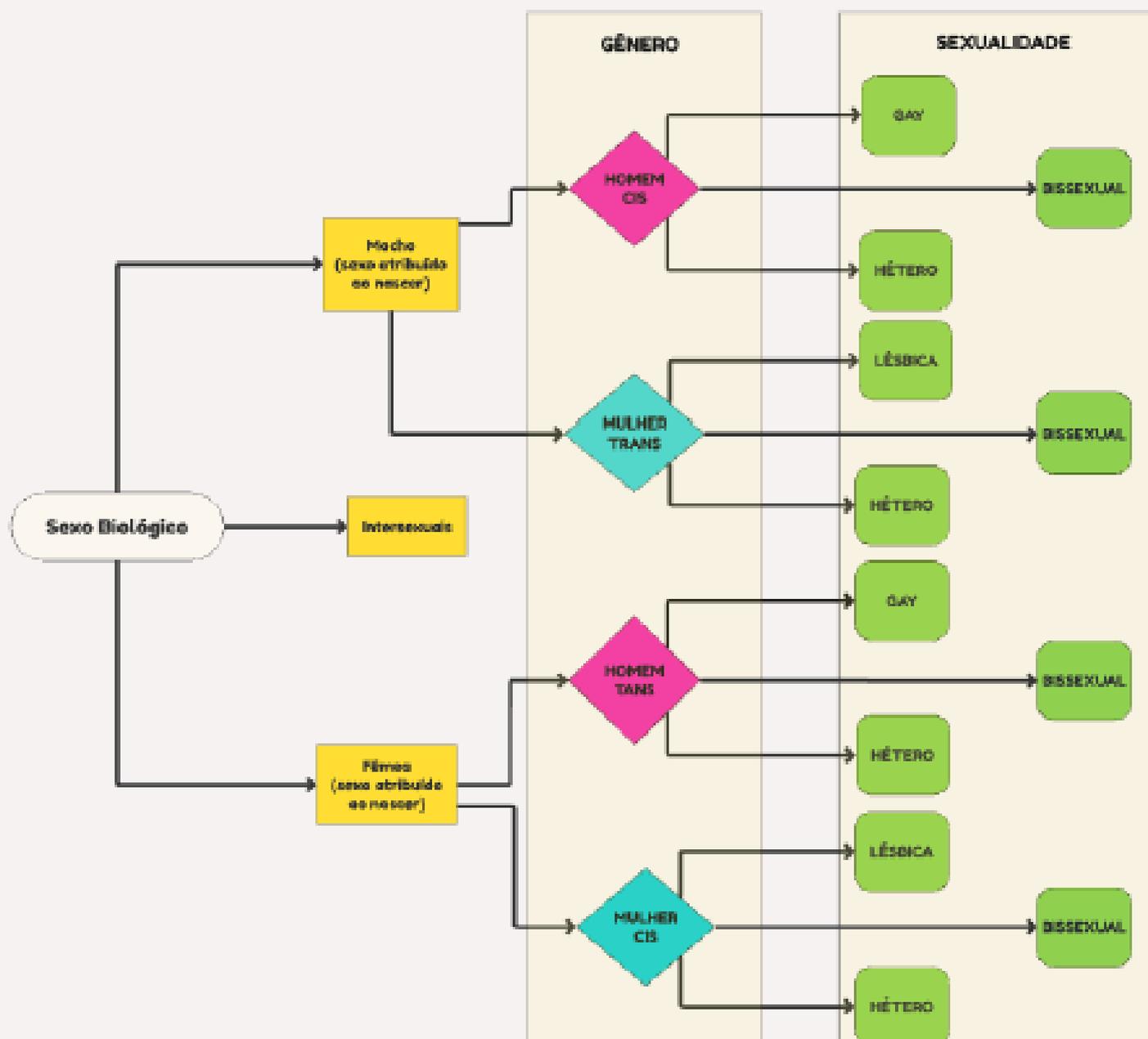
**Homem Trans Bissexual:** Sexo Biológico ≠ Identidade de Gênero e sente atração sexual ou afetiva por homens ou mulheres (cis ou trans).

*Se liga no macete!*



Evite perguntar às pessoas sobre seu sexo biológico, orientação sexual ou gênero, pois isso pode ser invasivo e inadequado.

## Fluxograma



Produzido pelos autores, 2024.

## Outras nomenclaturas presentes na comunidade LGBTQIAPN+:

**Drag Queens:** São artistas performáticos que exploram e celebram a representação exagerada do feminino. A performance pode ser realizada por pessoas de qualquer gênero, sejam homens ou mulheres, cisgêneros ou transgêneros. A arte drag envolve uma estética marcante, que inclui roupas extravagantes, maquiagem elaborada e perucas, além de gestos e expressões que intensificam características associadas à feminilidade. A drag queen vai além da simples imitação, sendo uma forma de expressão artística que questiona normas de gênero (Jesus, 2012); (Reis, 2021).

**Drag king:** é o masculino da Drag Queen. Trata-se de artistas que performam o masculino, utilizando figurinos, maquiagem e gestos para construir uma persona que expressa diferentes aspectos da masculinidade. Assim como as Drag Queens, os Drag Kings exploram e questionam os estereótipos de gênero, criando apresentações que provocam reflexões sobre a fluidez e a construção das identidades (Reis, 2021).

**Travestis:** o termo historicamente marginalizado e associado a estigmas sociais, refere-se a uma identidade de gênero transgênera que transcende o binarismo de gênero tradicional (Jesus, 2012). No entanto, muitas pessoas escolhem se identificar como travestis de forma consciente e política, reivindicando a palavra como símbolo de resistência e empoderamento.

Para muitas, ser travesti não é apenas uma expressão de gênero, mas também uma afirmação política que denuncia a opressão e a marginalização, ao mesmo tempo em que reivindica o direito à existência plena, dignidade e visibilidade.

**Androginia:** tem mais de um significado, e um deles se refere à aparência física. A palavra é formada pela união de "andro" (homem) e "gynia" (mulher), e descreve como uma pessoa pode ser percebida pelos outros. Refere-se a pessoas que possuem características corporais ambíguas, exibindo traços tanto masculinos quanto femininos. Além disso, a androginia também pode ser entendida como uma estética, uma expressão de gênero que envolve o uso de elementos de ambos os universos (masculino e feminino) — como roupas, maquiagens, adornos e perucas — para compor uma aparência que transcende as convenções binárias de gênero. (Reis, 2021).



Se você tem dúvidas sobre quais pronomes usar ao se referir a alguém, pergunte a essa pessoa quais pronomes ela ou ele se sente mais confortável em ser tratado(a).

## 8. DESBRAVANDO A SIGLA DA COMUNIDADE

### LGBTQIAPN+

LGBTQIAPN+ é uma sigla que representa a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Aqui está o significado de cada letra:

- **L:** Lésbicas - mulheres (cis ou trans) que se sentem atraídas por outras mulheres.
- **G:** Gays - homens (cis ou trans) que se sentem atraídos por outros homens.
- **B:** Bissexuais - pessoas que se sentem atraídas por mais de um gênero.
- **T:** Transgêneros - pessoas cuja identidade de gênero é diferente do sexo atribuído ao nascer.
- **Q:** Queer - um termo "guarda-chuva" (abrangente) para quem não se identifica exclusivamente como heterossexual ou cisgênero.
- **I:** Intersexuais - pessoas que nascem com características sexuais que não se encaixam nas definições típicas de masculino ou feminino.
- **A:** Assexuais - pessoas que experimentam pouca ou nenhuma atração sexual.
- **P:** Pansexuais - pessoas que se sentem atraídas por pessoas independentemente do gênero.
- **N:** Não-binários - pessoas que não se identificam exclusivamente como homem ou mulher.

O + simboliza outras identidades de gênero e orientações que não estão especificadas na sigla, reconhecendo a diversidade da comunidade.



Vídeo - Youtube - 14min.

Um pouco mais sobre a sigla



Vídeo - Youtube - 7min.

Acessível em Libras

## 9. UM BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+

"Não há orgulho para alguns de nós, sem libertação para todos!"

Marsha P. Johnson

O movimento LGBTQIAPN+ surgiu de vários momentos importantes na história. Um dos principais foram as manifestações de Stonewall, que aconteceu em 28 de junho de 1969, no Stonewall Inn, um bar gay em Nova York. Nesse dia, gays, lésbicas, travestis e drag queens se uniram para enfrentar a polícia local, que estava fazendo abordagens abusivas nos bares da cidade. Essa revolta foi um grito de resistência contra a opressão.



Marsha P. Johnson

Fonte: revista híbrida, 2018.

Marsha P. Johnson foi uma mulher trans, negra e uma safo drag queen, reconhecida como uma das pioneiras no movimento pelos direitos LGBTQIAPN+ nos Estados Unidos. Nascida em 24 de agosto de 1945, ela esteve na linha de frente das manifestações de Stonewall em 1969, um marco histórico na luta contra a repressão policial e a discriminação. Marsha é lembrada por sua coragem, determinação e ativismo incansável, deixando um legado que inspira gerações (Valente, 2018).

Ela permanece como um símbolo de luta e resistência, não apenas por seu papel crucial nas revoltas de Stonewall, mas também por sua dedicação às pessoas mais marginalizadas da comunidade LGBTQIA+, especialmente aquelas/es em situação de vulnerabilidade. Juntamente com sua amiga e também ativista trans Sylvia Rivera, Marsha (co)fundou a Ação Revolucionária de Travestis de Rua (STAR) em 1970. STAR foi uma organização pioneira dedicada a apoiar pessoas trans sem-teto, especialmente mulheres trans negras, oferecendo abrigo e recursos para aquelas/es que enfrentavam marginalização extrema. O ativismo de Marsha ia além dos direitos LGBTQIAPN+, pois ela também defendia justiça racial e socioeconômica (Valente, 2018).

Sua abordagem carismática e compassiva, aliada a uma postura firme e destemida, fez dela uma figura central na construção de espaços seguros e na defesa de direitos que antes eram negados.

Seu trabalho com a STAR abriu caminho para o reconhecimento das questões enfrentadas por pessoas trans e sem-teto, pavimentando a luta por igualdade e dignidade. Embora sua morte tenha deixado muitas perguntas sem resposta, Marsha continua a ser uma fonte de inspiração para movimentos de justiça social ao redor do mundo, lembrando a todos nós que a liberdade e a dignidade são conquistas pelas quais vale a pena lutar.



Documentário - Netflix - 100min.  
*Um pouco mais sobre este ícone*

Em 1970, a comunidade LGBTQIAPN+ celebrou a primeira Parada do Orgulho na Rua Christopher, em Nova York, como uma forma de mostrar força e visibilidade. No Brasil, a luta pelos direitos começou a ganhar forma em 1977, quando o advogado João Antônio Mascarenhas trouxe um editor da revista *Gay Sunshine*, de São Francisco, para fazer palestras e discutir a causa (Facchini, 2013).

A famosa bandeira do orgulho LGBTQIAP+ foi criada por Gilbert Baker, a pedido do ativista Harvey Milk, como símbolo da diversidade e resistência. Em 1995, depois da 17ª Conferência da Associação Internacional de Gays e Lésbicas (ILGA), aconteceu a primeira Parada LGBTQ+ no Brasil, no Rio de Janeiro, marcando um momento crucial na luta pela visibilidade da comunidade no país (Green et al., 2018)



Podcast - Spofy - 20min.

Um pouco mais sobre o movimento

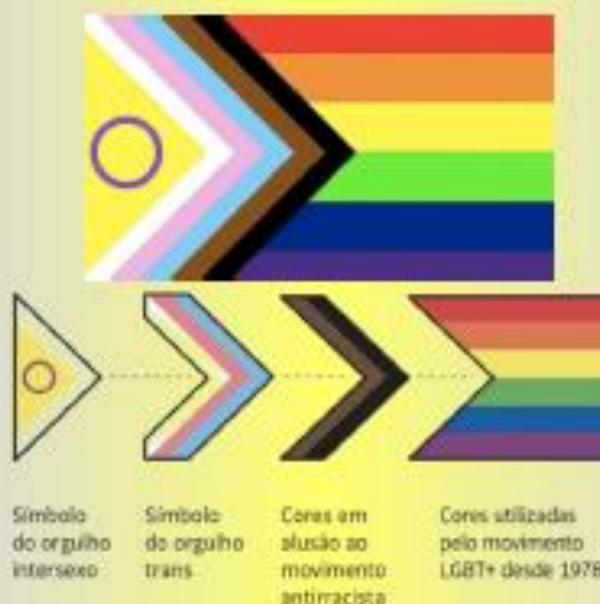
## 10. QUE TAL CONHECER AS BANDEIRAS DESTA COMUNIDADE?!

Bandeiras dos grupos que fazem parte da sigla LGBTQIAPN+:



Fonte: Brasil Escola, 2024

Bandeira atualizada da comunidade agrupando todos os demais grupos:



Fonte: Simple Organic, 2023

## 11. LGBTQIAPN+FOBIA



Fonte: CONFETAM, 2020

LGBTQIAPN+fobia é basicamente o medo, a rejeição e/ou o ódio irracional contra quem não segue os padrões de orientação sexual ou identidade de gênero considerados "normais" pela sociedade, ou seja, tudo que foge da heteronormatividade. Isso inclui não só pessoas que são LGBTQIAPN+, mas também quem é visto como tal, mesmo que não seja. A LGBTQIAPN+fobia vai além de atitudes violentas ou de preconceito direto, porque reflete uma visão de mundo que tenta manter um padrão de gênero e relações baseado no machismo e na ideia de que a heterossexualidade é a única forma "certa" de se viver.

Em 2021, o Brasil enfrentou uma triste realidade, com pelo menos 316 mortes violentas de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ registradas. Esse número alarmante representa um aumento de 33,3% em comparação com o ano anterior, quando foram contabilizados 237 casos. A preocupação persistiu em 2022, com 273 mortes violentas, das quais 228 foram classificadas como homicídios, o que equivale a impressionantes 83,52% do total. Além disso, 30 dessas mortes foram identificadas como suicídios, correspondendo a 10,99%, enquanto 15 resultaram de outras causas, representando 5,49% e em 2023 registrou um total de 230 mortes violentas a pessoas desta comunidade.

Essas estatísticas dolorosas são detalhadamente registradas no Dossiê sobre Mortes e Atos Violentos contra a População LGBTQIAPN+ no Brasil (2023). Este documento abrangente é o resultado de um esforço colaborativo entre o Observatório de Mortes e Violências contra a comunidade LGBTI+ e várias organizações dedicadas à causa, como Acontece Arte e Política LGBTI+, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT).

Essa parceria não se limita apenas a registrar esses casos trágicos, mas busca também sensibilizar a sociedade e mobilizar esforços para garantir a segurança e o respeito aos direitos humanos dessa comunidade tão vulnerável. É um chamado urgente para que todos nós reflitamos sobre a necessidade de proteção e acolhimento para aquelas/es que enfrentam a violência e a discriminação simplesmente por serem quem são.

Você sabia que 17 de maio é o Dia Internacional de Luta Contra a LGBTQIAPN+fobia? A data foi escolhida para marcar quando, em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decidiu tirar a homossexualidade da lista de doenças.



Em agosto de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) igualou as ofensas contra pessoas LGBTQIAPN+ ao crime de injúria racial. Desde 2019, a homofobia é classificada como um crime imprescritível e inafiançável.



criminalizam relações homoafetivas, ou seja, a relação entre pessoas do mesmo sexo.

A comunidade LGBTQIAPN+ está sempre na luta por direitos básicos, como existir, viver e ter bem-estar, assim como qualquer outra pessoa. Estas pessoas não estão pedindo por privilégios, mas sim o que é de direito! Afinal, viver com dignidade é um direito essencial, garantido pela ONU e pelos direitos humanos. Não dá pra aceitar que em pleno século XXI ainda tenhamos que brigar por algo tão fundamental, né?

Apesar da imagem que se tenta projetar de um Brasil onde a diversidade é respeitada e a comunidade LGBTQIAPN+ vive em harmonia, os dados mostram uma realidade alarmante. Na verdade, a cada 38 horas, uma pessoa LGBTQIAPN+ é brutalmente assassinada em nosso país, de acordo com o Observatório de Mortes e Violências LGBTI+.

Esses números não podem ser ignorados. Eles revelam um cenário de violência e intolerância que persiste sob a superfície de um suposto respeito à diferença. Essa situação nos obriga a refletir sobre o quanto ainda precisamos avançar para garantir a segurança e os direitos de todos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Essa luta por dignidade e aceitação ainda está muito longe de acabar, e é nossa responsabilidade dar voz a essas realidades e lutar por um mundo mais justo para todos.

A luta pela igualdade e pelo reconhecimento da dignidade humana é um desafio contínuo e urgente, e não podemos nos dar ao luxo de desviar o olhar para essa realidade que afeta tantos brasileiros. É

hora de unir forças para promover mudanças significativas e garantir que todos possam viver sem medo de serem quem são.

Pablo Vittar - Homem Cis gay, Drag Queen e Cantor



Fonte: Capricho, 2024.

Hanne Gaby Odiele - Pessoa Interssexo e Top Model



Fonte: Vogue, 2021.

Famosos da comunidade



LGBTQIAPN+

Chappell Roan - Mulher Cis Lésbica, Drag Queen e Cantora



Fonte: Nexa, 2024.

Gabriela Medeiros - Mulher Trans Heterossexual e Atriz



Fonte: Uol, 2024.

Thammy Miranda - Homem Trans Heterossexual e Vereador



Fonte: TVPOP, 2022.

Lil Nas X - Homem Cis Gay e rapper



Fonte: Mundo Negro, 2021.

### 13. FICA LIGADO EM ALGUNS TERMOS QUE NÃO DEVEMOS UTILIZAR!

#### Orientação Sexual X Opção Sexual



O termo certo é "orientação", porque ninguém escolhe a sexualidade, ela nasce com a gente e vai se revelando com o tempo. Você lembra de escolher ser hétero? Então, por que alguém escolheria ser diferente? Acho que a resposta é não, né? Afinal, ninguém escolhe a própria sexualidade.

#### Apelidos pejorativos (veado, qualhira, sapatão, traveco e outros)



Não é legal usar termos pejorativos para se referir à identidade de gênero ou sexualidade de alguém. Além de atingir a autoestima da pessoa e causar dor, você não ganha nada com isso. Pelo contrário, só contribui para espalhar preconceito e desrespeito. O mínimo que a gente deve fazer é respeitar as diferenças.

## Homossexualidade X Homossexualismo



O termo correto é "homossexualidade". O uso do sufixo "ismo" para se referir à orientação sexual é problemático, porque esse sufixo era usado para definir doenças, o que já foi superado. A homossexualidade foi retirada da lista de doenças pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1990. Continuar usando o termo "homossexualismo" reforça uma ideia ultrapassada e errada de que a orientação sexual é algo a ser tratado ou curado. É importante escolher as palavras com cuidado, porque elas carregam significados e podem perpetuar preconceitos.

## 14. MITOS OU VERDADES?

- "Começou a andar com pessoas LGBTQIAPN+ e agora tá ficando igual a eles"

Esse mito sugere que a sexualidade ou identidade de gênero de uma pessoa pode ser "contagiada" ou que ela vai mudar seu jeito de ser só porque está em contato com pessoas de outra orientação sexual ou identidade de gênero. Na real, a identidade de gênero e a sexualidade de alguém não é uma questão de influência externa; é uma parte essencial da identidade da pessoa. Andar com pessoas da comunidade não vai te fazer gay, lésbica, trans... Cada um tem sua própria jornada e sua própria verdade!

- "Todo gay é afeminado"

Muita gente acha que todo homem gay tem que ser "exagerado" ou ter trejeitos afeminados (não que isso seja um problema). Mas, assim como em qualquer grupo, tem gente de todos os jeitos! Ser gay não define como uma pessoa se comporta ou se veste.

- "Ela é lésbica porque nenhum homem conseguiu conquistá-la"

Esse é um mito que faz parecer que a orientação sexual de uma mulher depende das experiências que ela teve com homens. A verdade é que a sexualidade não é uma resposta a relacionamentos frustrados. A sexualidade é uma parte intrínseca de quem somos, e não é definida apenas por experiências passadas!

- "Transição é só uma fase"

Tem quem pense que pessoas trans estão apenas passando por uma fase ou que vão "mudar de ideia" depois. A transição é um processo sério e complexo que envolve a afirmação da identidade de gênero, e não é algo que alguém faz por diversão.

- "A comunidade LGBTQIAPN+ é só festa e diversão"

Muitas pessoas acreditam que a vida de quem faz parte da comunidade é só farra. Mas, na real, existem lutas diárias, como preconceito, violência e a busca por direitos iguais. Celebrar é importante, mas também é preciso lutar por dignidade e respeito!

- "Pessoas LGBTQIAPN+ não podem ter famílias"

É um mito achar que quem faz parte da comunidade não pode ser pai ou mãe. Muitas pessoas LGBTQIAPN+ formam famílias lindas, seja por adoção, reprodução assistida ou outros meios. O amor é o que importa!

- "Foi a comunidade LGBTQIAPN+ que propagou o vírus HIV no mundo"

O mito de que a comunidade é responsável pela propagação do vírus HIV surgiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no auge da crise da AIDS. Este mito infundado e prejudicial foi impulsionado

por falta de informação, preconceito e estigma social, especialmente contra homens gays e bissexuais, que foram desproporcionalmente afetados nos primeiros anos da epidemia.

A ideia errada de que o vírus HIV, causadora da doença da AIDS, era "uma doença gay" foi reforçada por parte da mídia e de alguns setores conservadores, que exploraram o medo e a ignorância para perpetuar discriminação. Essa narrativa não só estigmatizou a comunidade LGBTQIA+, mas também impediu uma resposta eficaz à crise da saúde pública, criando barreiras ao tratamento e à conscientização. Isso resultou em atraso na implementação de políticas públicas mais inclusivas e na criação de preconceitos e violências contra pessoas LGBTQIA+ (Cardoso; Ferro, 2012)

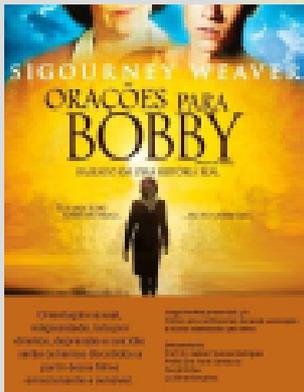
O HIV não opta por orientação sexual, gênero ou identidade de ninguém, podendo afetar qualquer pessoa, independentemente de quem ela se relaciona ou como ela se identifique. A luta contra o HIV/AIDS depende da educação, da prevenção e do acesso universal à saúde, algo que a comunidade LGBTQIA+ tem liderado com coragem e solidariedade.

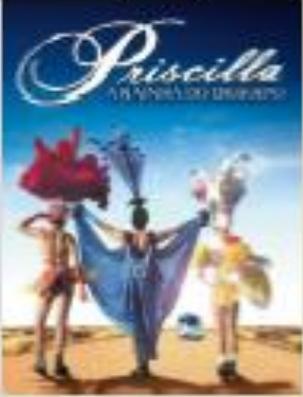
Dar "última forma" nesses mitos ajudam a quebrar estereótipos e a promover uma compreensão mais holística sobre a diversidade e as experiências da comunidade LGBTQIAPN+.

- "Bissexualidade é coisa de gente confusa!"

A bissexualidade não tem nada a ver com confusão. Ser bissexual significa que uma pessoa pode sentir atração por mais de um gênero, e isso é uma orientação sexual legítima e válida. A confusão geralmente é uma percepção externa, muitas vezes baseada em estereótipos e falta de compreensão sobre a diversidade das experiências humanas. Pessoas bissexuais sabem de suas atrações e sentimentos, e sua identidade não depende de aprovação ou entendimento de terceiros.

## 15. SUGESTÕES DE FILMES/SÉRIES SOBRE DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO

Filme/Série	Descrição	Onde encontrar
<p>Orações para Bobby (2009)</p> 	<p>Um drama emocionante baseado em uma história real. O filme conta a luta de uma mãe religiosa para aceitar a homossexualidade de seu filho, Bobby. Após uma tragédia, ela embarca numa jornada de reflexão e transformação, passando de uma posição de rejeição a uma defensora dos direitos LGBTQIAPN+. Comovente e inspirador, o filme nos faz refletir sobre amor, aceitação e os efeitos devastadores do preconceito. Impenável e tocante!</p>	<p><a href="#">Amazon Prime</a> <a href="#">VÍdeo</a> e <a href="#">Youtube</a></p>
<p>Sex Education (2023)</p> 	<p>A série narra a vida de Otis, um adolescente tímido que, apesar de sua inexperiência, entende bastante sobre sexualidade por viver com sua mãe, uma terapeuta sexual. Junto com Maeve, uma colega inteligente e rebelde, ele monta uma clínica de conselhos sexuais para ajudar os estudantes da escola com suas dúvidas e inseguranças. A série explora, de forma leve e inclusiva, questões sobre sexualidade, identidade, relacionamentos e crescimento pessoal. A série abre espaço para diálogos importantes sobre aceitação e autoconhecimento, enquanto mistura drama e comédia de forma envolvente.</p>	<p><a href="#">Netflix</a></p>
<p>Mariposas Verdes (2017)</p> 	<p>Um drama intenso que narra a história de Mateo, um jovem brilhante que se apaixona por Daniel. Quando seu amor é revelado, a vida de Mateo desmorona, e ele se vê diante de uma escolha dolorosa: lutar por seu amor e enfrentar as adversidades ou desistir de tudo, até mesmo da própria vida. O filme explora temas como aceitação, identidade e a luta contra o preconceito, revelando a dura realidade de muitos na comunidade LGBTQIA+.</p>	<p><a href="#">Amazon Prime</a> <a href="#">VÍdeo</a> e <a href="#">Youtube</a></p>

<p><b>Priscilla a rainha do deserto (1994)</b></p> 	<p>Um clássico da comunidade LGBTQIAPN+, celebrando a diversidade e a liberdade de ser quem realmente somos. A história acompanha duas drag queens e uma mulher trans em uma viagem pelo deserto australiano, em busca de autoaceitação e pertencimento. Enfrentando preconceitos e desafios, elas descobrem a força da amizade e a importância da expressão pessoal. Com performances vibrantes e uma trilha sonora inesquecível, o filme é um convite à coragem e à luta pela autenticidade em um mundo muitas vezes hostil.</p>	<p><a href="#">Amazon Prime</a> <a href="#">Vídeo</a></p>
<p><b>Vermelho, Branco e Sangue Azul (2023)</b></p> 	<p>Uma comédia romântica que gira em torno do filho da presidente dos Estados Unidos, Alex, e o príncipe britânico, Henry. Após um incidente que gera um conflito entre os dois países, eles precisam fingir uma amizade para acalmar as tensões políticas. No entanto, essa relação falsa se transforma em um romance inesperado e cheio de desafios. O filme explora temas de amor, identidade e as complexidades da vida pública com muito humor e carisma.</p>	<p><a href="#">Amazon Prime</a> <a href="#">Vídeo</a></p>
<p><b>Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016)</b></p> 	<p>Um drama que narra a vida de Chiron, um jovem negro em Miami, através de três fases de sua vida: infância, adolescência e vida adulta. Lutando com sua identidade e sexualidade em um ambiente hostil, Chiron busca amor e aceitação enquanto enfrenta desafios familiares e sociais. O filme explora temas de masculinidade, vulnerabilidade e a busca por conexão, oferecendo uma reflexão tocante sobre as experiências humanas em meio a um mundo muitas vezes indiferente.</p>	<p><a href="#">Amazon Prime</a> <a href="#">Vídeo</a></p>

<p>Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014)</p> 	<p>Um delicado romance que acompanha a vida de Leonardo, um adolescente cego que luta por sua independência. Sua rotina muda quando ele conhece Gabriel, um novo colega que desperta sentimentos inesperados. Enquanto desenvolvem uma profunda amizade, Leonardo enfrenta os desafios de se abrir para o amor e a aceitação. O filme retrata com sensibilidade as complexidades do primeiro amor, amizade e a busca por identidade em meio a descobertas emocionantes e desafiadoras.</p>	<p><a href="#">Amazon Prime Video</a>, <a href="#">Netflix</a></p>
<p>Brenda Lee e o Palácio das Princesas (2022)</p> 	<p>Em formato de musical cinematográfico, o filme narra a trajetória de Caetana, conhecida como Brenda Lee, uma figura emblemática na luta pelos direitos LGBTQIA+. Reconhecida como a "anjo da guarda das travestis", ela fundou a primeira casa de apoio no Brasil para pessoas vivendo com HIV/Aids. Além de oferecer abrigo a travestis, muitas das quais enfrentam a prostituição, Brenda proporciona um ambiente seguro e acolhedor, onde ensina a elas a aspirar a uma vida mais plena, apesar da violência e do preconceito que as cercam.</p>	<p><a href="#">Youtube</a></p>
<p>Pose (2018)</p> 	<p>Série revolucionária que mergulha na cena da cultura ball de Nova York nos anos 1980 e 1990, destacando a vida da comunidade LGBTQIA+, especialmente de pessoas trans e negras. A trama segue Blanca, uma mãe de família drag, enquanto ela forma sua própria casa e compete nas competições de dança voguing. A série explora temas de amor, aceitação, luta e resistência, celebrando a força da comunidade e as adversidades enfrentadas por seus membros, ao mesmo tempo que aborda questões sociais e políticas relevantes.</p>	<p><a href="#">Apple TV+</a></p>

## 16. MATERIAIS PEDAGÓGICOS QUE PODEM TE AJUDAR A TRABALHAR COM AS DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO EM SUA ESCOLA:

Material e autoria	Do que se trata	Link de acesso (pressionar a tecla contr + botão esquerdo do mouse)
<b>Caderno Pedagógico' Combatendo a LGBTFOBIA</b> - Ana Paula dos Santos Soares	Oferece orientações práticas sobre a diversidade, com o objetivo de instrumentalizar docentes. Fornecendo subsídios teóricos que auxiliam os docentes a compreenderem e abordarem a diversidade de maneira inclusiva e respeitosa, promovendo um ambiente educativo que valoriza as diferenças. Além de servir como uma ferramenta de apoio, estimula reflexões sobre como a pluralidade de identidades e experiências pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.	<a href="#">UFEMA</a>
<b>Relações de Gênero em Sala de Aula - Caderno de Sugestões de Atividades Pedagógicas</b> - Sônia Giselly Karolczyk Correia	O caderno pedagógico oferece sugestões de atividades sobre relações de gênero para sala de aula, alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promovendo a inclusão transversal desses temas nos conteúdos escolares.	<a href="#">PPGEEB/UFEMA</a>
<b>Brinquedos e brincadeira têm gênero?</b> - Delza Cristina Pinheiro	Este guia apresenta possibilidades didáticas sobre desigualdades de gênero, voltadas principalmente à Educação Infantil, mas adaptáveis para outras etapas de ensino com as adequações necessárias.	
<b>Orientações Pedagógicas Gêneros e Sexualidades na Escola</b> - Rosylene Conceição Soares Cutrim	Caderno pedagógico com sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas no Ensino Médio para enriquecer o aprendizado e promover um ambiente mais dinâmico e inclusivo	
<b>Enciclopédia LGBTI+</b> - Toni Reis	A Enciclopédia é composta por 25 manuais que visam promover o respeito e reduzir preconceitos e violências contra a comunidade LGBTQIAPN+, por meio de informação e práticas educativas, realizada pela Rede GayLatino e pela Aliança Nacional LGBTI+.	<a href="#">DIGNIDADE</a>
<b>Manual da educação LGBTI+</b> - Toni Reis e Simón Casal	Este manual é voltado para profissionais da educação do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, visando reduzir estigmas e preconceitos enfrentados por estudantes LGBTQIAPN+ nas escolas.	<a href="#">RESPEITO</a>

## 17. CONECTE-SE: PERFIS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Nas redes sociais, diversos perfis reúnem informações sobre a comunidade LGBTQIAPN+, abordando temas como direitos, diversidade de gênero e sexualidade. Seguir esses perfis pode ser uma forma de se manter atualizado sobre essas pautas, conectar-se com a comunidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Rede social Instagram	
<p><b>@universolgbti</b></p>  <p>8.620 publicações   419 mil seguidores   994 seguindo</p> <p>Universo LGBTQIA+ </p> <p><a href="#">@universolgbti</a> </p> <p>LGBTQIA+ e POP</p> <p>A maior fonte sobre a comunidade no BR por @denisebrack e equipe</p> <p><a href="mailto:universolgbitcontato@gmail.com">universolgbitcontato@gmail.com</a>   11 99913-3649</p> <p>Ver tradução</p> <p><a href="#">@universolgbit</a></p>	<p><b>@grupodignidade</b></p>  <p>2.368 publicações   22,2 mil seguidores   525 seguindo</p> <p>Grupo Dignidade</p> <p>Organização não governamental (ONG)</p> <p>32 anos de luta pela cidadania e direitos LGBTQI+</p> <p><a href="#">@centraim</a></p> <p>Linktree do Grupo Dignidade</p> <p>Ver tradução</p> <p><a href="#">@linktree/GrupoDignidade</a></p>
<p><b>@paradalgbtgyn</b></p>  <p>1.701 publicações   27,1 mil seguidores   6.792 seguindo</p> <p>APLG+ Associação da Parada LGBTQIAPN+ da Colônia Comunidade</p> <p>Perfil Oficial desde 2017 </p> <p>Seguido(a) por <a href="#">@reanaisandrigues</a>, <a href="#">@spoliferia12</a> e outras 6 pessoas</p>	<p><b>@poenaroda</b></p>  <p>5.145 publicações   417 mil seguidores   401 seguindo</p> <p>Põe Na Roda</p> <p>Canal</p> <p> Informação e humor fora do ordinário</p> <p>Criado por <a href="#">@fmspedro</a>  <a href="#">@lu</a></p> <p>Publicidade: comercial.poenaroda@gmail.com</p> <p>Ver tradução</p> <p><a href="http://www.poenaroda.com.br">www.poenaroda.com.br</a></p>
<p><b>@matematiquer</b></p>  <p>547 publicações   5.598 seguidores   1.141 seguindo</p> <p>MatematiQuer</p> <p>Centro de pesquisa educacional</p> <p>Grupo de Pesquisa e Extensão em Estudos de Gênero e Sexualidade em Educação Matemática sedado na @ufjf/oficial</p> <p>Coordenação: Agracida Freijunilha</p> <p>Ver tradução</p> <p><a href="http://matematiquer.org">matematiquer.org</a> e 1 outra pessoa</p>	

## 18 INTERSECCIONALIDADE

Não dá para falar de gênero sem levar em conta outras questões, como a raça. A ideia de interseccionalidade nos ajuda a pensar em como diferentes formas de opressão — como racismo, sexismo e LGBTQIAPN+fobia — se cruzam e impactam de maneiras distintas entre as pessoas. Ou seja, cada pessoa pode enfrentar múltiplas formas de discriminação ao mesmo tempo, e isso afeta seus corpos e suas experiências de maneira única. Por isso, é importante refletir sobre essas conexões, para entender melhor como essas opressões influenciam a vida de diferentes grupos.

O cabelo *black* e o uso de *dreads*, por exemplo, não são apenas questões de estilo para a comunidade negra. Eles carregam um significado muito mais profundo, sendo parte importante da identidade social dessas pessoas. Além disso, a maneira de se vestir e até de falar também fazem parte dessa identidade (King, 2015).



Fonte: Vecteezy, 2022.

Por isso, é essencial que, dentro da escola, as pessoas abram espaços para diálogos que valorizem essas expressões e que também promovam o respeito pela diversidade cultural.

É igualmente importante trazer discussões sobre as religiões de matriz africana, para desmistificar estereótipos e combater preconceitos. Ao criar esses tipos de diálogos, contribuímos para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, onde

todos possam se sentir agregados e valorizados. Essas ações são fundamentais para educar sobre a diversidade e quebrar barreiras de preconceito.



Fonte: Revista Artes Visuais + arte-educação, 2013.

Ao promover diálogos abertos e sobre a valorização das diferentes culturas e identidades, a escola desempenha um papel crucial na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas iniciativas não apenas educam sobre a diversidade, mas também ajudam a derrubar preconceitos enraizados, criando um ambiente em que todos possam se expressar livremente e com respeito. A construção de uma comunidade escolar consciente e acolhedora é o primeiro passo para uma convivência mais harmoniosa e com equidade.



Racismo não é opinião! É Crime. Desde a Lei 14.532/2023, injúria racial é considerada crime de racismo, com pena de 2 a 5 anos de reclusão. Diga não ao racismo e promova o respeito!

## PARA UM FUTURO NÃO MUITO DISTANTE

A diversidade está em todos os lugares, e a escola, sendo um reflexo da sociedade, também deve abraçar essa pluralidade. Como docentes e equipe gestora de escolas militares/cívico-militares, temos a responsabilidade de nos munir de ferramentas que nos ajudam a tratar essas questões com eficácia, sensibilidade e competência, para que nossos estudantes se sintam reunidos em um ambiente escolar onde o respeito e a valorização das diferenças sejam prioridade.

Quando desenvolvemos esta cartilha, pensamos com muito cuidado no ambiente das escolas militares/cívico-militares em que ela seria utilizada. Tratamos os temas com respeito, sempre buscando abordar a diversidade sexual e de gênero de maneira sensível e responsável. Nossa intenção não é escandalizar ou causar polêmica, mas sim tratar esses assuntos, que muitas vezes são vistos como tabus, com a devida atenção. Sabemos que essas questões não são discutidas apenas em escolas militares/cívico-militares, mas em diversas outras instituições de ensino, e esperamos que esta cartilha ajude a promover um diálogo respeitoso e aberto.

Que ela possa oferecer a você e sua equipe uma base para compreender os temas relacionados à diversidade sexual e de gênero, e que sirva como um guia para promover um diálogo construtivo e respeitoso em sua escola e os tornem bizurados no assunto. Acreditamos que, juntos, e com querência poderemos construir um ambiente de aprendizagem onde todos se sintam pertencentes e respeitados.



## REFERÊNCIAS

Barbosa, Mariana de Oliveira Lopes. **LGBTQIA+**. Brasil Escola. 2024. Acesso em 02 out 2024. disponível em:

<https://brasilestola.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm>

Cardoso, Michelle Rodrigues; Ferro, Luís Felipe. Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 32, n. 3, p. 552-563, 2012.

CONFETAM. **Mortes violentas de LGBTI+ caem 22%, mas Brasil segue campeão mundial de LGBTIfobia**. 2020. Acesso em 05 out 2024. disponível em: <https://confetam.org.br/noticias/mortes-violentas-de-lgbti-caem-22-mas-brasil-segue-campeao-mundial-de-lgbtifobia-657e>.

Facchini, Regina. **Movimento Homossexual no Brasil**. Caderno AEL, Campinas vol 10, nº 18/19, p.81-125, 2003.

Green, James N; Quinalha, Renan; Caetano, Marcio; Fernandes, Marisa (orgs.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo; Alameda; 2018.

Jesus, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

King, A. M. **Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças**. Geledés Instituto da Mulher Negra. 2012. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cabelos-come-fruto-da-quebrota-de-nossas-cabecas>

Netto, Thereza de Lamare Franco. **Caderneta de Saúde do adolescente**. 3ª edição - 1ª reimpressão. 2014. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta\\_saude\\_adolescente\\_masculino.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_adolescente_masculino.pdf)

Nexo Jornal Virtual. Relação entre pessoas do mesmo sexo ainda é crime em 64 países. 2024. Acesso em 05 out 2024. disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2024/06/04/paises-em-que-a-homossexualidade-e-crime-criminalizacao-de-relacoes-homossexuais>.

Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2022. 2022. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/dossie-contabiliza-273-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-em-2022>.

Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Dossiê sobre Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2021. 2021. Acesso em 02 nov 2024. disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbti-subiu-333-em-um-ano>.

PINO, Nádía. Experiências invisíveis de corpos des-feitos; a teoria queer e os intersex. Cadernos Págu, Núcleo de Estudos de Gênero - Págu/Unicamp. 2007.

Reis, Toni. Enciclopédia LGBTI+. Curitiba, PR : IBDSEX, 2021

Reis, Toni; Casal, Simón. Manual de educação LGBTI+. Curitiba, PR : IBDSEX, 2021

Simple Organic. Conheça as novas cores da bandeira LGBTQIAPN+. Acesso em 02 out 2024. disponível em: <https://simpleorganic.com.br/blogs/simple-blog/as-novas-cores-da-bandeira-lgbtqiapn>.

Valente. Anghel. Marsha P. Johnson, de Stonewall ao fundo do Rio Holland. Revista Híbrida. 2018. Acesso em 02 out 2024. disponível em: <https://revistahibrida.com.br/historia-queer/a-historia-de-marsha-p-johnson-de-stonewall-ao-fundo-do-rio-holland/>

## UM POUCO SOBRE OS AUTORES...

### Jhonatan Wendell Tavares Ferreira



Homem Cis, Preto, Gay, Corpo-pesquisador, Nordestino - nascido na cidade de São Luís do Maranhão, graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Cruzeiro do Sul, e licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. É especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Tutoria em Educação a Distância.

Mestre em Educação - Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e atualmente, exerce a função de docente externo no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

### Kelly Almeida de Oliveira

Mulher Cis, negra, católica, heterossexual, casada, e mãe do Lord, nascida em Imperatriz (MA). Filha de Maria da Conceição, taxista, e Francisco Gomes, bilheteiro. Estudante de instituições públicas, formou-se em Pedagogia (2007), fez mestrado em Cultura e Sociedade (2011) e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (2022). Professora afrouniversitária, atua na Região dos Cocais, interessada nos saberes e memórias de professoras afrodescendentes. Se cosmopercebe como alfabetizadora-aprendente de Quebradeiras de coco babaçu e docente-formadora no leste maranhense, valorizando a diferença do corpo-afeto que habita.

