



***MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS E AVANÇO REACIONÁRIO:  
UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO***

***MILITARIZACIÓN ESCOLAR Y AVANCE REACCIONARIO:  
UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO***

***SCHOOL MILITARIZATION AND REACTIONARY ADVANCE:  
A GENDER PERSPECTIVE***

*Alexandre Bortolini*<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este ensaio busca estabelecer um diálogo com pesquisas que se dedicam ao estudo da socialização militar, do militarismo enquanto cultura e agente político e da expansão da militarização como política educacional, a partir de uma perspectiva de gênero. Aciona-se um referencial teórico dedicado à compreensão das relações entre gênero e poder para apontar como a transposição em escala de uma “pedagogia militar” para as redes de ensino, articulada à expansão do militarismo no sistema político com a chegada da extrema-direita ao poder, contribui para a reinstalação de regimes masculinistas ao investir na somatização de noções generificadas de poder no processo de produção de “cidadãos” disciplinados, passíveis a formas autoritárias de governo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Militarização. Gênero. Sexualidade.

**RESUMEN**

Este ensayo busca dialogar con investigaciones dedicadas al estudio de la socialización militar, el militarismo como cultura y agente político, y la expansión de la militarización como política educativa, desde una perspectiva de género. Se utiliza un marco teórico dedicado a la comprensión de las relaciones entre género y poder para señalar cómo la transposición en larga escala de una “pedagogía militar” a los sistemas educativos,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Pedagogo e Comunicador Social. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Professor Substituto do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este artigo é fruto parcial de pesquisa de doutoramento desenvolvida com apoio financeiro da Capes e da Comissão Fulbright Brasil.

articulada con la expansión del militarismo en el sistema político con la llegada de la extrema derecha al poder, contribuye al restablecimiento de regímenes masculinistas al invertir en la somatización de nociones generificadas de poder en el proceso de producir “ciudadanos” disciplinados, susceptibles a formas autoritarias de gobierno.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación. Militarización. Género. Sexualidad.

#### **ABSTRACT**

This essay seeks to establish a dialogue with researches dedicated to the study of military socialization, militarism as a culture and political agent, and the expansion of militarization as an educational policy, from a gender perspective. A theoretical framework dedicated to the understanding of the relations between gender and power is used to point out how the large transposition of a “military pedagogy” to educational systems, articulated with the expansion of militarism in the political system with the arrival of the far right to presidency, contributes to the reinstatement of masculinist regimes by investing in the somatization of gendered notions of power in the process of producing disciplined “citizens”, amenable to authoritarian forms of government.

**KEYWORDS:** Education. Militarization. Gender. Sexuality.

\*\*\*

Em 2018, após uma campanha marcada pelo pânico moral, pelo discurso de ódio e pela guerra de informação, com uma dimensão de gênero evidente, pela primeira vez desde 1985 o Brasil voltaria a ser governado por um presidente militar, dessa vez eleito por voto popular. A chegada da extrema-direita ao poder é parte de um movimento reacionário que ganha força desde 2014, cujo discurso faz uso estratégico da noção de corrupção para, por um lado, construir a esquerda como inimigo moral a ser eliminado, e por outro, apontar como solução uma restauração conservadora (SOUZA, 2017; NOBRE, 2020; KALIL, 2018; SOLANO, 2019). Com forte apelo ao militarismo, ao cristianismo e a disposições normativas de gênero e sexualidade, a imagem de Bolsonaro encarnou a representação da masculinidade autoritária, simultaneamente protetora e violenta, evocada como única capaz de restabelecer a ordem diante da suposta crise moral que teria sido instalada pelo petismo. As políticas implementadas pelo seu governo apontam para um processo de restauração do Estado brasileiro às suas formas mais excludentes, predatórias, elitistas e violentas (DA SILVA et al, 2019).

A partir de 2019 o Ministério da Educação (MEC) assumiu formalmente a tarefa de eliminar a “doutrinação marxista” e a “ideologia de gênero” das escolas brasileiras (AGÊNCIA SENADO, 2019; AGOSTINI, 2019; BASILIO, 2019), ao mesmo tempo em que deu início à promoção da militarização como política educacional símbolo do novo governo (WESTIN, 2019). O processo de militarização de escolas, que já vinha

crescendo exponencialmente nos últimos anos (DE OLIVEIRA; SILVA, 2016; SANTOS et al, 2019) ganhou ainda mais força. Em janeiro de 2019 foi criada no MEC a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019) e em setembro do mesmo ano foi lançado um Programa Nacional definindo diretrizes e metodologia para a implementação do que descreve como “modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL, 2019b). O programa definiu como meta implementar 108 escolas cívico-militares até 2023, 27 por ano, uma por unidade da Federação, alcançando cerca de 108 mil alunos.

Aqueles que defendem essas políticas as justificam como uma resposta à baixa qualidade da educação brasileira e a uma suposta crise de indisciplina e violência que assolaria as escolas. Para outros, no entanto, “a partir da leitura do cenário político e social”, essas iniciativas seriam “mais uma ação nos moldes da agenda conservadora em busca de consolidar sua hegemonia política” (DE OLIVEIRA; SILVA, 2016, p.41). Interpretação corroborada quando o próprio Ministro da Educação assume o caráter ideológico do programa e associa escolas militares à expansão do pensamento de direita (PALHARES, 2020). A hipótese com que trabalhamos aqui percebe esse investimento institucional na militarização das escolas a partir da chegada da extrema-direita ao governo federal como resposta a uma demanda de amplos setores conservadores pela restauração de certa noção de ordem social, no campo específico da educação. Mais que uma alternativa para melhoria da qualidade ou combate à violência, a militarização das escolas seria instrumento para a (re)instalação de uma série de dinâmicas sociais, econômicas e políticas que teriam sido de algum modo tensionadas nos últimos anos e cuja restauração demandaria a redisciplinarização dos corpos, das subjetividades e do conhecimento.

Um dos eixos estratégicos por onde se articula e constrói esta restauração conservadora em curso é a evocação de disposições normativas de gênero e sexualidade (KALIL, 2018; MIGUEL, 2021). No seu breve período de exercício, o novo governo tem tomado iniciativas e promovido discursos que reafirmam essas disposições (DE FRANCO; DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO, 2020). Ao contrário das análises que insistem em perceber esses investimentos apenas como uma agenda dissuasiva, a vasta produção do campo dos estudos de gênero e da sexualidade evidencia o papel dessas disposições na constituição das formas históricas de exercício e representação do poder que organizam o próprio funcionamento do Estado e sistema político nas sociedades constituídas a partir da modernidade-colonialidade (SCOTT,

1986; PATEMAN, 1988; OYĚWÚMÍ, 1997; LUGONES, 2007), inclusive na brasileira (BIROLI, 2019; MATOS; PARADIS, 2014). Essas produções nos ajudam a compreender o papel das disposições de gênero e sexualidade na consolidação de formas dominantes de representação do poder no Brasil, que definem a política como o exercício autoritário e violento de um pequeno grupo de homens sobre grandes massas feminizadas e racializadas, cristalizando uma associação entre poder e masculinidade, com marcas evidentes de raça e classe. Noção cristalizada no imaginário coletivo a partir do efetivo exercício do poder nestes termos e por esses sujeitos ao longo da nossa história e sedimentada institucionalmente em formas autoritárias, exploratórias e excludentes de governo. Nessa perspectiva, mais do que uma cortina de fumaça, o reforço de disposições normativas de gênero e sexualidade, parte importante das investidas reacionárias dos últimos anos, vem excitando noções políticas autoritárias que reiteram o caráter desigual, hierárquico e violento da ordem social, econômica e política brasileira.

Não por acaso, o militarismo e os militares, sustentáculos históricos dessa ordem social hierárquica e desigual e dessas formas de exercício autoritário e violento de poder, são componentes ideológico e tecnocrático do governo Bolsonaro. Se o papel das instituições militares na manutenção de tais regimes políticos e sociais é bastante estudado, a correlação entre o caráter generificado destas organizações e as formas masculinistas de representação e exercício do poder que marcam o Estado brasileiro ainda é campo pouco explorado.

A proposta deste texto é justamente contribuir nesse sentido, ao pensar o avanço das políticas de militarização das escolas, entendidas como parte de um movimento de retrocesso democrático, lançando foco específico em sua dimensão de gênero. Parto de autoras/es que estudam instituições militares para compreender o lugar das disposições cis-heteronormativas de gênero em sua cultura institucional e como essas disposições operam na somatização de um senso de obediência a uma autoridade masculina arbitrária, marcada por raça e classe, reconhecida como hierarquicamente superior e autorizada ao uso da violência. Em seguida, dialogo com pesquisadoras/es dedicadas/os a investigar a expansão da militarização de escolas para pensar como a transposição em escala dessa “pedagogia militar” para as redes de ensino, articulada à expansão do militarismo como cultura política, contribui para a disseminação de noções generificadas de poder no processo de produção de “cidadãos” disciplinados passíveis a formas autoritárias de governo.

## Militarismo, masculinidade e poder

Embora guardem especificidades organizacionais, há alguns elementos comuns que podem ser encontrados na cultura institucional de diferentes forças militares. Seja na escola de cadetes do Exército (CASTRO, 2004; 2015) ou na academia de polícia (ALMEIDA, 2012; SANSONE, 2002; SILVA, 2002), noções como hierarquia, disciplina, obediência, mérito e distinção são organizadoras dos modos de funcionamento dessas instituições. Através de uma série de técnicas disciplinares, a socialização militar produz um sujeito inserido em uma coletividade - que se percebe qualitativamente distinta do restante da sociedade - organizada em um sistema de posições hierárquicas - justificadas como fruto do mérito individual - que definem as interações a partir de relações de mando e obediência. A lógica comando-obediência é reiterada permanentemente nas interações entre os militares desde as primeiras etapas da sua formação.

Na etnografia que fez na principal academia de formação de oficiais do Exército, Celso Castro (2004) descreve situações formais e informais em que o novato é submetido a sequências de comandos arbitrários aos quais tem que se sujeitar em um clima de permanente tensão psicológica e exaustão física. A repetição sequencial e intensiva desse tipo de "treinamento" - no trote, nos exercícios de campo ou a qualquer momento - parece ter como objetivo justamente desfazer a noção de autodeterminação e introjetar um senso de obediência. O cadete perde o domínio de si, e está ali sob o comando de uma autoridade hierarquicamente superior, que controla arbitrariamente seu corpo, sua ação, sem negociação ou questionamento, mesmo que isso signifique dor física ou exaustão mental. Ainda que existam formas de negociação e resistência, esse senso de obediência permanece como organizador das relações e da própria atuação profissional dos militares. E é em parte o que permite ao comando das forças militares expor seus soldados a situações de estresse e risco de morte para dar cabo de estratégias definidas à sua total revelia. Como nos informa Agnaldo José da Silva (2002, p.185), que investigou o processo de socialização na academia que forma os policiais militares do Goiás, “os planos de trabalho da Polícia Militar, decididos nas reuniões de oficiais, descem prontos à tropa (...) ordem é para ser cumprida, esta é a regra (...) as ponderações, pontos de vista e discordâncias dos subordinados são ignoradas por completo”. Nesse sistema hierárquico, não há espaço para noções como liberdade de expressão ou pensamento crítico.

Além dos argumentos que fundamentam a rígida hierarquia militar na função social desse aparato, internamente o mérito serve como justificativa ideológica de tal estrutura hierárquica. Uma narrativa que “pressupõe a igualdade de condições para todas as pessoas num momento inicial” a partir da qual teria início uma “competição sadia” que resulta em uma “uma escala de méritos individuais” materializada em posições diferenciadas (CASTRO, 2004, p. 60). Esse argumento oculta as significativas distinções raciais e de classe que marcam a história (CASTRO, 2002) e as possibilidades de entrada e ascensão na carreira militar. Analisando a PM fluminense, Livio Sansone (2002) nos mostra como a cor é mais negra e a origem social mais pobre à medida que se descende das forças armadas às polícias ou, no interior de cada organização, das posições de comando às subalternas. Isso nos permite deduzir, por um lado, uma distribuição racialmente desigual da exposição ao confronto armado e risco de morte e, por outro, uma marca racial e de classe no próprio exercício cotidiano das relações de comando-obediência.

Apesar da brutalidade, a experiência da socialização militar não é percebida necessariamente de forma negativa. Para muitos dos cadetes entrevistados por Castro (2004) ou dos policiais de Silva (2002) e Sansone (2002), embora reconheçam a formação militar como violenta, a sobrevivência a esse processo garantiria um melhoramento de si e a incorporação a uma instituição valorativamente distinta. A adesão a um rígido programa disciplinar é percebida não como simples perda de autonomia, mas como aprimoramento físico, intelectual e moral. Um processo de socialização que somatiza nos sujeitos uma certa estética e performance corporal, característica e reconhecível, que de alguma forma expressa, afirma, torna visível o vínculo ao grupo e à instituição. É o que os entrevistados de diferentes corporações relatam, ao dizer que se pode reconhecer um militar em qualquer lugar a qualquer momento, apenas pela sua performance corporal. Esse *improvement* incorporado é o que tornaria o militar um sujeito que se distinguiria em valor e capacidade do restante da sociedade.

Para Castro (2004), “civil” é uma noção fundamentalmente militar, organizadora de sua cultura institucional, que forja sua identidade individual e coletiva e reflete a introjeção de um senso de distinção/superioridade em relação àqueles que habitam o mundo exterior, percebidos como moral e fisicamente inferiores. Esse senso de superioridade é, em parte, o que sustenta e corrobora uma prática policial violenta



(SANSONE, 2002) e o intervencionismo político das forças armadas (D'ARAÚJO; CASTRO, 2000).

Se seu papel como aparato repressivo e necropolítico (MBEMBE, 2020) na sustentação de formas autoritárias de governo ou mesmo sua atuação direta no sistema político é alvo de muitas análises sociológicas e históricas, a dimensão de gênero que caracteriza as instituições militares - desde seus contornos institucionais e suas formas de socialização até seus efeitos culturais e políticos - é muitas vezes ignorada. Para Jeff Hearn (2011), os estudos críticos da masculinidade vem apontando o quanto a relação entre homens e militarismo é de tal forma naturalizada que poucas vezes se constitui objeto de investigação e reflexão crítica. Embora "nem todos os exércitos sejam formados de homens" e a atividade militar de mulheres não deva ser invisibilizada, é inegável a relação histórica entre masculinidade e militarismo. Em diferentes sociedades "homens seguem sendo os especialistas em violência, conflito armado e assassinato": seja na atuação de forças militares na guerra, de grupos paramilitares na violência urbana ou mesmo na esfera da violência doméstica, "homens têm dominado essas ações individuais e coletivas" (HEARN, 2011, p.48-52). Esse domínio masculinista das forças militares não é de modo algum produto do acaso ou consequência de características inatas dos homens - argumento que é, em si mesmo, uma forma de naturalizar, consolidar e reproduzir esse domínio. A associação entre masculinidade e atividades que demandem o exercício da autoridade ou da força é produto histórico, construída através de práticas sociais que vão, ao longo do tempo, consolidando essas representações e formando corpos, subjetividades e sistemas políticos a partir delas.

Na composição de seus quadros, as forças armadas e as polícias militares brasileiras se formaram e seguem sendo instituições extremamente sexistas, majoritariamente ocupadas por homens cisgêneros declarados heterossexuais e na sua quase totalidade chefiadas por eles. No Brasil, as mulheres chegaram às forças armadas apenas nos anos 1980 e, embora quase todos os estados já tenham incorporado mulheres em suas polícias, sua presença ainda está limitada e há restrições para que comandem batalhões com homens. Como nos aponta Cristina Silva (2007), essa "inclusão" vem se dando dentro de parâmetros sexistas, majoritariamente em funções administrativas e de cuidado, excluídas de postos de combate e posições de comando.

Em entrevistas realizadas com oficiais militares, Marília Celina D'Araújo (2003) identifica barreiras às mulheres fundadas especialmente em estereótipos de gênero, que as associam à fragilidade, à família, ao cuidado, elementos percebidos como

inadequados ao exercício da atividade militar. Se a incorporação limitada e seletiva de mulheres (cisgêneras heterossexuais) pode até ser vista como benéfica, a admissão de homossexuais é colocada como ameaça ao bom funcionamento técnico e moral da corporação. Uma rejeição que se fundamenta em preceitos morais e religiosos que percebem a homossexualidade como desvio de caráter. A presença de mulheres cisgêneras lésbicas ou de pessoas trans de quaisquer identidades de gênero ou orientações sexuais não aparece sequer como hipótese considerável. A narrativa dos militares entrevistados por D'Araújo parece sempre centrada em um homem cis-heterossexual, que encarna o personagem do militar, a quem tanto a mulher quanto o homossexual oferecem ameaça. Nas falas desses militares, é possível perceber o quanto ideias de integridade, coesão e eficiência das forças estão sustentadas em uma representação generificada da atividade militar que define o homem cisgênero heterossexual como o sujeito do militarismo.

Se seu caráter excludente é evidente, as instituições militares não só selecionam homens cis-heterossexuais, mas efetivamente investem na produção de certas formas de masculinidade. Nos seus percursos formativos e na sua atuação cotidiana, disposições cis-heteronormativas são recorrentemente acionadas: nas dinâmicas de mando e obediência, na afirmação das posições hierárquicas, nas performances corporais, na construção da identidade e imagem coletiva. A masculinidade é a estética de poder que atravessa todos esses processos. O aprimoramento produzido pela disciplina militar é também a transformação de uma masculinidade “displicente” - associada ao mundo civil - em uma masculinidade “poderosa”, que se distingue das demais. Enquanto misoginia e homofobia operam como mecanismos de disciplinamento, a hipervalorização da norma cis-heterossexual é um dos mecanismos para construir esse senso de superioridade moral, pelo apeço à regra e à ordem, em oposição à permissividade e depravação que proliferaria no mundo paisano.

Esse investimento das instituições militares na produção de certas masculinidades gera efeitos não só nos sujeitos diretamente implicados, mas em toda a economia da produção social do gênero. No Brasil, como em outros países, o serviço militar é obrigação legalmente definida a todos os homens (cisgêneros) e se vincula formalmente à sua chegada à maioridade legal, constituindo-se rito de passagem do “menino” ao “homem” e disseminando uma associação entre masculinidade e militarismo. Mais que isso, a própria construção do militar como protetor da nação



carrega em si representações que associam masculinidade, autoridade e exercício do poder.

Dentro dessa cultura institucional, a “adoção das políticas demandadas por civis” que reivindicam a inclusão de outras possibilidades de sujeito nas instituições militares são percebidas como motivo de “perda de coesão militar” e “uma conseqüente queda em sua capacidade de combate” (D'ARAÚJO, 2003, p.4). Ainda nos anos 1990, reagindo ao que classificou como “liberalização sexual” nas forças armadas, o então deputado federal Jair Bolsonaro afirmou que “nenhum pai estaria tranqüilo ao saber que seu filho, durante cinco dias de acampamento, foi obrigado a dormir numa minúscula barraca com um recruta homossexual sem poder reclamar” (PEREIRA; BOLSONARO, 1997).

Bolsonaro, defensor declarado do regime militar, nos serve para recordar como normas sexuais e de gênero foram historicamente reforçadas não só pelas organizações militares, mas pelo militarismo brasileiro enquanto cultura política e agente interventor. Ao longo dos seus mais de vinte anos, a ditadura militar reprimiu não só a suposta ameaça comunista, mas também o que percebia como perigo moral, representado pela política feminista e pela desestigmatização de práticas sexuais-corporais não normativas. Na doutrina de segurança nacional que marca o militarismo brasileiro, é possível perceber como movimentos que demandam transformações nas regulações de gênero e sexualidade são percebidos como ameaça subversiva, compondo o rol dos “inimigos internos” a serem combatidos em nome da manutenção da ordem social. (GREEN, 2000; COWAN, 2016). Para Ana Maria Colling (2004, p.7), o regime militar valorizava uma representação da mulher “normal e desejável” como aquela que “estava no espaço a ela destinada, no santuário do lar, cuidando do marido e dos filhos”, em oposição à mulher militante política, a “puta comunista”, que reunia “ambas categorias desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade”. Sob o comando de militares, feministas e homossexuais, comunistas e travestis seriam concomitantemente alvos da repressão. Enquanto os censores garantiam a “moral familiar” na música, nos jornais e nos programas de TV, a polícia militar levava travestis e afeminados para a Delegacia de Costumes (ARAÚJO; NOGUEIRA, 2017).

Vale lembrar, o investimento em um ordenamento cis-heteronormativo masculinista não é exclusividade do militarismo, mas pode ser encontrado em uma variedade de culturas políticas e instituições que se organizam em um complexo de relações hierárquicas de gênero, raça e classe, com quem o militarismo estabelece

relações conjunturais e históricas de mútua sustentação: as igrejas e sua cosmologia cristã patriarcal, o mundo corporativo e sua lógica agressiva expropriadora, a família “tradicional” organizada sob o domínio simultaneamente protetor e violento do pai sobre mulheres e filhos. Para Hearn (2011, p.48), se "o militarismo é uma das mais claras e evidentes arenas do poder social dos homens", este não é, de modo algum, o último refúgio da masculinidade violenta. Pelo contrário, o militarismo se articula com "muitas outras práticas generificadas violentas ou potencialmente violentas".

Todas essas práticas são dominadas por homens com suas próprias estruturas sociais e formas de organização. Elas operam principalmente por meio das práticas coletivas e individuais dos homens (...) O militarismo tanto depende desses contextos inter-relacionados, dominados pelos homens, como fornece contextos para outras atividades violentas e violadoras, também dominadas pelos homens. (HEARN, 2011, p. 57)

O lugar das disposições normativas de gênero e sexualidade no militarismo brasileiro não pode ser reduzido, portanto, a visões preconceituosas compartilhadas pela maioria dos militares. Em sua cultura institucional, as instituições militares reiteram e perpetuam disposições cis-heteronormativas de gênero e nelas sustentam toda uma economia simbólica que torna o masculinismo parte fundamental do militarismo. Forjadas por princípios misóginos e lgbtfóbicos, essas organizações excluem pessoas LGBT+, limitam a entrada e atuação de mulheres e, mais que isso, se organizam a partir de uma semântica que associa as práticas, os atributos necessários, a performance corporal, a identidade coletiva militar a certa representação de masculinidade. Nas palavras dos policiais entrevistados por Sansone (2002, p.524), as instituições militares são o próprio “templo da masculinidade”. Não qualquer masculinidade, mas uma masculinidade que é em si mesma uma estética e uma prática de poder como exercício de autoridade, domínio, força e violência. Nesse sentido, as organizações militares são não só predominantemente ocupadas e controladas por homens, mas instituições onde masculinidades - no sentido da incorporação subjetiva de identidades de gênero - e a masculinidade - como noção socialmente construída e disputada - são produzidas.

Na sua atuação histórica, o militarismo enquanto cultura e agente político vem contribuindo de forma importante para a reiteração e perpetuação do caráter patriarcal do Estado e da sociedade brasileira. Essa dimensão masculinista do militarismo está relacionada diretamente às formas concretas de socialização vividas no interior das organizações militares. Socialização que, atravessada racialmente e estratificada por

classe, opera a partir e no reforço de disposições cis-heteronormativas de gênero no processo de formação de subjetividades, corporalidades e senso de coletividade - espírito, corpo e espírito de corpo - das tropas. A partir do exercício de relações de poder em que homens aprendem a comandar e obedecer a outros homens, dentro de um sistema rígido de posições hierárquicas com evidentes assimetrias raciais e econômicas, a socialização militar naturaliza a obediência a uma autoridade masculina (que tem cor e classe), reconhecida como hierarquicamente superior, cujo exercício arbitrário de poder admite o recurso à violência física e psicológica. Compreender os pressupostos generificados e os efeitos generificadores dessas formas de socialização nos permite especular possíveis impactos de sua aplicação em larga escala, sob o manto de uma "pedagogia militar", nos nossos sistemas de ensino, em especial em um momento de avanço de projetos de restauração conservadora que tem como base uma perspectiva de poder e ordem social fundada em hierarquias de gênero, raça e classe

### **O militarismo como política educacional**

A influência do militarismo é antiga na educação brasileira, seja na introdução da educação física no início do século XX ainda sob o fantasma do pensamento eugenista, seja nas aulas de OSPB e educação moral e cívica durante a ditadura militar (SOUZA, 2000; PERUCCHI, 2012). Além das instituições de formação propriamente militares destinadas a formar os quadros das forças armadas, das polícias militares e do Corpo de Bombeiros, ao longo do século XX foram criadas escolas de ensino fundamental e médio vinculadas a essas corporações, voltadas primeiramente aos dependentes de militares, mas que também passaram a atender um público mais amplo. Em geral esses colégios recebem estudantes via processo seletivo, operam um modelo público-privado, mantidos em parte por recursos estatais oriundos das áreas de defesa ou segurança pública e em parte por taxas ou mensalidades. Formalmente vinculados às suas corporações, estão fora do quadro administrativo da educação. Embora esses colégios tenham expandido sua abrangência e público nos últimos anos, sua participação segue sendo muito pequena no conjunto da oferta de educação básica no Brasil.

O que chama atenção não é o crescimento destes colégios propriamente, mas o recente avanço de um modelo pedagógico e de gestão inspirado neles sobre escolas públicas regulares, vinculadas às secretarias de educação, que, de diferentes formas,

vem sendo reestruturadas a partir de parcerias com instituições militares - ou até mesmo com organizações privadas - para implementação de um projeto educacional militarizado (SANTOS et al, 2019).

Foi no governo de Marconi Perillo (PSDB) no Goiás, ainda nos anos 1990, que se experimentou uma pioneira política de militarização de escolas nesses moldes (ALVES et al, 2019). Nos anos seguintes outros estados aderiram e esse processo se expandiu com mais força a partir dos anos 2010, alcançando 120 escolas em 2018 espalhadas por pelo menos 22 unidades da federação (SALDAÑA et al, 2019). Embora o Goiás concentre ainda quase metade das escolas militarizadas do país, essa política se expandiu significativamente em Minas e chegou mesmo a estados governados pelo Partido dos Trabalhadores, como a Bahia. Com a chegada da extrema-direita à presidência, o militarismo ganhou terreno como política pública federal e, no caso específico da educação, tomou a forma de um programa nacional voltado a incentivar e subsidiar a expansão do que chama de escolas cívico-militares em todo o país (BRASIL, 2019b). Nesse processo, uma “pedagogia militar” vai cada vez mais deixando o espaço de uma formação específica voltada a um público restrito para se colocar como projeto político-pedagógico de referência a ser implementado de forma generalizada nos sistemas públicos de ensino, alcançando o ensino médio, fundamental e chegando até mesmo à educação infantil.

Essa política de militarização chega a escolas brasileiras em um contexto de precarização (ROSSI; DWEK, 2016), privatização (ADRIÃO; PINTO, 2016), censura e controle ideológico (MIGUEL, 2016), que já vinha produzindo uma série de tensões quanto à sua função social, seu modelo de gestão, seu projeto pedagógico e seus sentidos em uma sociedade que vivencia profundas transformações políticas, econômicas e culturais. Encontra também sistemas de ensino bastante desiguais, que contrastam algumas poucas instituições de alto rendimento com uma massa de escolas precarizadas, com infraestrutura deficiente, poucos recursos, problemas de gestão, estudantes insatisfeitos e profissionais no limite de sua saúde física e mental. A crise da escola - e a sensação de insegurança que ela produz - se insere em um processo tenso de transformações sociais mais amplas, do qual a escola é um dos palcos principais.

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

Margrid Sauer e Karla Saraiva (2019), que estudam o fenômeno no Rio Grande do Sul, identificam em entrevistas feitas com familiares uma narrativa de apoio à militarização que descreve o momento atual como o de uma crise da sociedade.

Quando as mães entrevistadas se referem ao mundo lá fora, elas se referem a um mundo que se move. (...) Parece haver nas falas das entrevistadas uma busca por uma ordem que foi perdida, uma crença de que a disciplina vai preparar melhor os filhos e filhas para o mundo e para o mercado de trabalho. Uma das mães justifica a escolha pelo Tiradentes “pela disciplina, pelo respeito e porque o mundo de hoje está perdido”. (SAUER; SARAIVA, 2019, p. 781)

Investigando o pensamento conservador que vem se expandindo nos últimos anos, Esther Solano (2019) e Isabela Kalil (2018) identificam entre apoiadores de Bolsonaro narrativas semelhantes, em que a “corrupção” é uma categoria ampla para descrever uma “crise moral” que estaria degradando a sociedade e produzindo uma série de problemas, como a violência urbana, a precariedade dos serviços públicos, a desagregação das relações familiares ou mesmo a ineficiência da escola. Embora boa parte desses problemas tenham relação direta com transformações econômicas, eles serão recorrentemente interpretados como fruto de uma crise de valores, diante da qual grupos reacionários propõe uma resposta autoritária.

As disrupturas de normas de gênero e sexualidade que se espalham pela realidade brasileira, sejam as produzidas pelo ativismo LGBT e feminista, pela indústria cultural ou pelas culturas juvenis urbanas, são constantemente apontadas pelo pensamento conservador como “evidências” dessa “crise moral”. Diante da desestabilização de noções que operam como fundamentos na constituição dos sujeitos, entre elas um modelo cis-heteronormativo cristão de família - interpretado como instituição base da sociedade responsável pela formação moral dos indivíduos - reacionários irão propor a restauração (mesmo que autoritária) de valores - descritos como “tradicionais”, mas que são, em verdade, uma reelaboração criativa (por vezes cínica) no presente de um passado idealizado - que, supostamente, permitiria o retorno a um momento (imaginário) de ordem, estabilidade e coerência.

É nesse contexto de múltiplas transformações sociais interpretadas numa narrativa de crise moral que o militarismo desponta como solução. Na educação, a política de militarização vem se expandindo se apresentando como única capaz de restaurar a disciplina e os valores cívicos e assim resgatar a formação moral de crianças e jovens. Não raro, a política de militarização se assume explicitamente uma política de

disciplinamento, que percebe a juventude (em especial a que habita a periferia dos grandes centros urbanos) como potencialmente perigosa, que precisa ser contida, disciplinada, controlada, para a segurança da escola e da sociedade.

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe, por seu lamentável extravio para as hordas do crime (...) (Trecho do Ofício Mensagem n. 83/2013 da Secretaria de Estado da Casa Civil do Goiás)

Descrito como um investimento na melhoria da qualidade da educação básica, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares do Governo Federal (BRASIL, 2019b) inclui entre seus objetivos a "redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares" e indica o "atendimento preferencial" a escolas "em situação de vulnerabilidade social". O que define essa "vulnerabilidade social" e quais comunidades serão escolhidas como "alvo" desse "investimento" parece seguir movimento semelhante ao que orienta a ação diferenciada das políticas de segurança sobre os territórios das cidades. Paula Guimarães e Rodrigo Lamosa (2018) apontam como a militarização no Goiás atinge principalmente escolas da periferia. Na Bahia, Eliana Brito e Marize Rezende (2019, p.856) identificam uma associação entre periferia e perigo em que fica explícita uma percepção de certas comunidades como "mais propícias à instalação das bases do crime". Para as autoras, a política de militarização de escolas, preferencialmente periféricas, se insere "no solo discursivo das sociedades de risco e tem na segurança social sua principal justificativa e eficiência política".

Para Erasto Mendonça (2019, p. 606), que estuda a militarização em escolas do Distrito Federal, "a narrativa do medo decorrente da espetacularização da violência criou no imaginário dos pais e responsáveis a ideia de que o policial armado dentro da escola é a solução". No olhar lançado sobre escolas da periferia, a indisciplina é associada ao crime e o jovem indisciplinado torna-se um potencial criminoso que precisa ser contido antes que esse futuro previsível se realize. Embora existam evidentes alvos preferenciais, fortemente marcados por raça e gênero, na construção do "estudante indisciplinado" e na sua conversão discursiva em "potencial criminoso", a defesa da militarização entre gestores/as, educadores/as, familiares e mesmo alguns/mas



estudantes se apoia em uma narrativa que descreve de forma ampla as juventudes atuais como “perdidas”, “desorientadas”, “indisciplinadas”. Uma juventude cuja formação moral estaria prejudicada, levando a comportamentos socialmente repreensíveis e que precisaria, portanto, ser reeducada dentro de parâmetros rígidos.

Não raro, representações de gênero e sexualidade são acionadas na construção da ideia de uma juventude “desviada”. Sob a imagem do “kit gay” ou da “ideologia de gênero”, parlamentares conservadores seguem há duas décadas investindo contra as políticas de gênero e diversidade sexual na escola, estigmatizadas como um intervenção estatal promovida pela esquerda para a promoção de comportamentos sexuais “desviantes” que estaria desvirtuando crianças e adolescentes e assim comprometendo o futuro da sociedade brasileira (BORTOLINI, 2018).

A militarização é proposta portanto como resposta ao caos supostamente intensificado nos últimos anos, que estaria desvirtuando as novas gerações e tornando boa parte das escolas inseguras e disfuncionais. Não por acaso, as políticas de militarização recebem apoio de boa parte da comunidade escolar, inclusive de educadores, que percebem naquilo que entendem como indisciplina causa central da desagregação e disfuncionalidade da escola. Uma escola cujos estudantes estariam “fora de controle” - inclusive no que diz respeito à sua sexualidade - de tal forma que só uma “intervenção militar” seria capaz de resolver.

Embora recorrentemente se apresentem como uma ação restrita ao âmbito disciplinar, cujo objetivo seria apenas permitir que o processo educativo possa se realizar, a militarização vai bem além de uma medida administrativa ou de segurança. Como nos contam Ian de Oliveira e Victor Hugo Silva (2016, p.13), as escolas militarizadas do Goiás “não são apenas ‘administradas’ por quadros da polícia militar, mas são, de fato, remodeladas na imagem e semelhança de um quartel militar, com todas as imposições, doutrinações e abusos que tal regime implica”. Segundo Amilton dos Santos e Josenilton Vieira (2019, p.727), que estudam um colégio vinculado à polícia militar baiana, “esses estabelecimentos incorporam agentes, símbolos, valores, e outros elementos da cultura militar que afetam diretamente o funcionamento, a gestão, as relações sociais e o cotidiano escolar, engendrando assim uma cultura singular e com características próprias”. Para Miriam Alves, Mirza Toschi e Neusa Ferreira (2019), os estudos sobre militarização de escolas no Brasil já são suficientes para evidenciar que uma gestão militarizada invariavelmente provoca efeitos no currículo e na prática pedagógica, incidindo diretamente na função social das escolas.

Tal qual em suas instituições de origem, a “pedagogia militar” transposta para escolas regulares busca instaurar um controle preciso dos sujeitos, inseri-los em uma coletividade padronizada e distinta e, tendo a meritocracia como justificativa ideológica, lhes fazer internalizar um senso de obediência e hierarquia. Suas técnicas de vigilância, estímulo e punição instauram uma autoridade sobre o corpo: controlam seus movimentos (entrar em forma, posição de sentido, descansar, marchar), controlam sua estética (regras de corte e uso do cabelo, uso e fiscalização detalhada dos uniformes, proibição de adereços), definem sua performance (modos de andar, de falar, de se expressar). Um verdadeiro processo de alienação do próprio corpo, que passa a compor uma massa padronizada, regido e fiscalizado por uma autoridade externa (em geral, masculina), reconhecida como hierarquicamente superior, sem possibilidade de contraditório.

Essa disciplina corporal não se dá apenas por adesão ou convencimento, mas pelo constrangimento, pela ameaça, pela punição, que vão desde incluir o item disciplina na composição de nota até restrição da liberdade, castigos físicos e violência psicológica. Para Leandra Cruz (2017), nas escolas militarizadas do Goiás, o medo é um dos recursos de controle dos estudantes. Os efeitos psicossomáticos desta “pedagogia” vão além da reprodução de uma teatralidade militar. Mais que isso, se constituem um disciplinamento e normalização das performances corporais, que elimina a autonomia, a criatividade e instaura um sentido de obediência a uma norma arbitrariamente definida e autoritariamente imposta. O corpo não é um lugar a partir do qual o sujeito constrói sua autonomia, a partir da qual podem se produzir múltiplas estéticas, performances, identidades. Ao contrário, o corpo é um território sob controle, em permanente observação, avaliação, intervenção, através do qual se constituem subjetividades disciplinadas.

A “pedagogia militar” homogeniza e torna estranha e ameaçadora a diferença. O senso de coletivismo que ela produz não é a convergência democrática e negociada de uma multiplicidade de sujeitos que compartilham processos de tomada de decisão, mas o enquadramento e a adesão involuntária a uma massa padronizada submissa a um quadro normativo pré-definido e inquestionável, que elimina o dissenso. Uma noção de igualdade que se constrói pela eliminação das diferenças e pela normalização - que se espelha nas roupas, nos gestos, nos cabelos. Na escola militarizada, tornar-se igual é tornar-se o mesmo, é subjugar a liberdade de expressão individual e coletiva a um modelo comportamental predefinido. É também tornar-se distinto dos demais. A

distinção entre instituição militar e mundo civil, que Castro (2004), Silva (2002) e Sansone (2002) apontam como uma das marcas da socialização militar, parece se repetir também nas escolas militarizadas. Nas entrevistas que realizaram com estudantes e familiares, Sauer e Saraiva (2019, p.774) identificaram que os alunos gradativamente se afastavam de amigos e atividades que não estivessem relacionadas à escola militarizada. Ao mesmo tempo em que vão "abandonando o mundo lá fora", os estudantes da escola militarizada vão intensificando as relações entre si, criando um universo próprio onde "compartilham valores de conduta, morais e éticos de acordo com uma perspectiva interna ao grupo, promovendo a sua própria normalização". Para as autoras, já no primeiro ano o colégio "retira os adolescentes da exterioridade, do convívio com aqueles que estão fora de seus muros, enquadrando-os em uma norma que lhe é própria e que se aloja nos corpos, acompanhando os alunos mesmo fora do ambiente escolar".

Ainda que não dedicados a este enfoque, nos estudos sobre escolas militarizadas (DA SILVA; OLIVEIRA, 2016; SANTOS; VIEIRA, 2019) é possível identificar como esse disciplinamento do corpo, tal qual nos quartéis, aciona também disposições cis-heteronormativas.

No regulamento dos colégios da Polícia Militar de Goiás (2017), o Artigo 262 autoriza o uso de "maquilagens leves", "esmaltes de cores e desenhos discretos" e regula milimetricamente o uso "discreto" de brincos e anéis pelas "alunas", em oposição aos descritos como "esdrúxulos", "obscenos" ou que firmam "os símbolos e os Selos Nacionais". Para os meninos, as normas autorizam apenas o uso de "alianças" pelos "alunos noivos ou casados". O regulamento dedica uma página inteira (Art. 273) a descrever com precisão como as alunas devem prender o cabelo. Em quaisquer ocasiões os cabelos "deverão estar arrumados sempre mantidos baixos, de forma que não apresentem rebeldes", evitando "armações exageradas e indiscretas (tanto para os cabelos lisos ou crespos)" e recomenda que, "se necessário", as alunas usem "gel ou outro produto" para sanar "o problema em questão". As marcas raciais são evidentes.

As normas impostas em boa parte das escolas militarizadas, de forma mais intensa que aquelas já existentes na educação "civil", proíbem namoro, beijo, abraço ou mesmo formas mais simples de contato físico, enquanto miram o uso de gírias ou materiais "de cunho obsceno ou pornográfico". Contribuem assim para estigmatizar a expressão da sexualidade e do afeto como aquilo que é inadequado ao espaço público e que deve portanto manter-se restrito ao mundo "privado". Uma moralização da sexualidade que não significa maior proteção, como demonstram inúmeros casos de

assédio sexual em escolas militares (BALZA, 2013; BASÍLIO, 2019b; G1, 2019; CASSELA; MARQUES, 2019).

Essas formas de controle recaem também sobre profissionais da educação que, ainda que preservem, a depender do caso, maior ou menor autonomia, tem de algum modo negociar, compactuar ou se submeter à dinâmica militar de gestão.

É importante notar que a “pedagogia militar” não só estabelece regras diferenciadas a partir do sexo como também implícita ou explicitamente projeta um modelo de masculinidade e feminilidade, comportamento moral e corpo saudável - e opera para somatizar esse ideal normativo nos estudantes e profissionais. Esse disciplinamento corporal generificado e generificante opera a partir de disposições cis-heteronormativas que ajuda a reforçar e reproduzir. Considerando que a militarização vem atingindo principalmente escolas da periferia, pode-se imaginar o quanto o disciplinamento sexual e de gênero dessa juventude, majoritariamente negra, será informado por estigmas que combinam sexismo, misoginia, lgbtfobia e racismo (DE OLIVEIRA, 2018). É importante perceber que estas formas de opressão, embora tenham alvos preferenciais, não atingem apenas os sujeitos que de forma mais evidente escapam da cis-heteronorma, mas produzem efeitos de controle e disciplinamento em todos os indivíduos. Como efeito, essa “pedagogia militar” estigmatiza como desviantes uma miríade de vivências, sujeitos, culturas, reduzindo possibilidades de existência e recorrentemente produzindo sofrimento.

Concomitante a esse disciplinamento de gênero e pelo gênero, o cotidiano escolar é atravessado pelo exercício objetivo de autoridade por agentes militares homens dentro da escola. Embora algumas escolas militarizadas sejam dirigidas por oficiais mulheres, a maioria segue sendo comandada por homens, em um forte contraste com a presença feminina majoritária na direção de escolas regulares (BERNARDES; GUIMARÃES, 2019). A ritualística cotidiana das escolas militarizadas evoca representações de sociedade e nação trazidas pelo militarismo que carregam em si a consolidação histórica da política como um exercício de poder patriarcal.

A reiteração, dentro de um modelo de socialização disciplinador, em um contexto racializado e estratificado, de regulações cis-heteronormativas de gênero, somada ao exercício e evocação permanente da autoridade masculina associada a representações de sociedade, Estado e nação trazidas pela “educação cívica”, contribuem assim para a normalização de certas noções patriarcais e coloniais de poder. Um poder que se expressa como o exercício autoritário e arbitrário de uma autoridade

masculina, com marcas evidentes de raça e classe, legitimada pelo Estado e autorizada, inclusive, ao uso da força para impor obediência. Um tipo de representação e prática de poder, de início exógena, mas que, pelo processo disciplinador a que alguns ousam chamar de “pedagogia”, é internalizada, somatizada, incorporada, até se tornar onipresente no próprio sujeito, nos seus modos de perceber e atuar no mundo, inclusive na política.

### **Militarização de escolas e consolidação conservadora**

Nas eleições de 2018, a evocação do militarismo ajudou Jair Bolsonaro a reforçar noções de distinção, superioridade moral e ordem, que respondiam diretamente a emoções políticas de muitos brasileiros. Sua performance agressiva, carregada de misoginia e LGBTfobia, associada a uma série de signos militares - como a arma, o posto de capitão e a ditadura - o ajudaram a construir a imagem de uma forte autoridade masculina - que ainda hoje marca nossa representação de poder - fazendo dele liderança ideal de um projeto de (re)disciplinarização de uma sociedade que teria se perdido dos seus valores “tradicionais”, disposto inclusive a ir além dos limites legais, se necessário.

Na proposição do militarismo como solução política foram acionadas disposições cis-heteronormativas que trabalham para resgatar essa noção generificada de poder. O poder como exercício de força e autoridade, que tem na masculinidade e, mais especificamente, no tipo específico de masculinidade projetada pela socialização militar, sua metáfora. Essa estratégia não é nova. Já nos anos 1980, Joan Scott (1986, p. 1069-1070) chamava atenção para como diferentes regimes políticos recorrentemente evocavam normas de gênero em suas estratégias de consolidação e instigava historiadores a "procurarem as formas em que o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais", para que se possa "desenvolver uma visão sobre a natureza recíproca do gênero e da sociedade e formas específicas e contextuais em que a política constrói gênero e o gênero constrói a política".

A militarização como política educacional materializa na escola o sentido de generificado de poder que o militarismo propaga enquanto projeto político para toda a sociedade. Os efeitos dessa “pedagogia militar” não se restringem aos limites das instituições de ensino. Na pesquisa de Sauer e Saraiva (2019, p. 766), a rígida disciplina aplicada na escola extrapola seus muros para alcançar vários espaços da vida dos estudantes, inclusive suas casas, modificando "não apenas os alunos, mas suas próprias

famílias". Para Brito e Rezende (2019, p.859), a escola militarizada coloca em funcionamento “dispositivos de segurança que não afetam apenas o indivíduo, mas, antes, exercem poder sobre a vida da comunidade escolar como um todo” (p.859). Nesse sentido, a política de militarização das escolas é uma política de disciplinamento não só de um grupo restrito de indivíduos, mas de comunidades inteiras, capaz de produzir efeitos sociais e políticos para além dos territórios onde diretamente atua. Ela contribui, em larga escala, para o avanço do militarismo enquanto cultura política e dos militares enquanto agentes da política. Dissemina, via escola, noções que reforçam uma representação masculinista, racista, classista e autoritária de poder, própria das organizações militares e de uma série de outras instituições que compõem a base de sustentação do atual governo, como igrejas, partidos políticos e o mundo corporativo. E faz isso justamente sobre uma das poucas instituições onde se pode encontrar mulheres em posição de mando e autoridade.

Simultaneamente trabalha para conter as possibilidades de crítica social, inclusive aquelas que, via uma perspectiva de gênero forjada nas ciências sociais, denunciam o caráter patriarcal da sociedade brasileira. A militarização de escolas contribui, assim, para a instalação de regimes políticos, econômicos e culturais antidemocráticos, que se constroem em contraposição à multiplicidade de modos de pensar e existir, contra múltiplas interpretações e modos de significação do corpo, dos sujeitos e de suas relações.

A escola militarizada investe na produção de certo tipo de cidadão e cidadã, cuja constituição e definição é em si generificada, racialmente atravessada e sexualmente regulada. “Cidadãos” conformados a uma gramática política generificada fundada na disciplina do corpo e na naturalização da submissão a uma autoridade masculina, hierarquicamente definida por marcas de raça e classe, autorizada ao uso da coerção e da violência para impor a “ordem”.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Apresentação: Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque*. Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, 2016.



AGÊNCIA SENADO. *Ministro da Educação fala sobre ideologia de gênero e Escola sem Partido*. 25/02/2019. Disponível em

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/25/ministro-da-educacao-fala-sobre-ideologia-de-genero-e-escola-sem-partido>. Acesso em 01/01/2020.

AGOSTINI, Renata. *MEC cortará verba de universidade por balbúrdia*. Estadão. 30/04/2019. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba>. Acesso em 01/01/2020.

ALMEIDA, Cláudia Vicentini Rodrigues. *Manda quem pode, obedece quem (não) tem juízo: corpo, adoecimento mental e intersubjetividade na Polícia Militar goiana*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. “Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual” *In. Retratos da Escola*, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018

ARAÚJO, Tathiane Aquino; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. “Travestis na ditadura militar” *In* NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; ARAÚJO, Tathiane Aquino; CABRAL, Euclides Afonso. *A Geografia dos Corpos Trans*. Rede Trans Brasil, 2017.

BASILIO, Ana Luiza. *Filmar professores em sala de aula é um direito, declara Weintraub*. Carta Capital. 29/04/2019. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/filmar-professores-em-sala-de-aula-e-um-direito-declara-weintraub>. Acesso em 01/01/2020.

BASÍLIO, Ana Luiza. Carta Capital. 24/10/2019. *Mães e professoras denunciam assédio em colégio militar do Amazonas*. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/maes-e-professoras-denunciam-assedio-em-colegio-militar-do-amazonas>. Acesso em 01/01/2020.

BALZA, Guilherme. *Polícia investiga abuso sexual contra filho de PM dentro de colégio militar em SP*. UOL. 20/03/2013. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/03/20/policia-investiga-abuso-sexual-contra-filho-de-pm-dentro-de-colegio-militar-em-sp.htm>. Acesso em 01/01/2020.

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva; GUIMARÃES, Selva Fonseca. *Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar*. Revista Profissão Docente, v. 19, n. 40, p. 01-18, 2019.

BIROLI, Flávia. *A reação contra o gênero e a democracia*. Nueva Sociedad, v. 1, p. 76-88, 2019.

BORTOLINI, Alexandre. *Gênero, sexualidade e poder: a educação escolar em disputa*. Anais do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Rio Grande: FURG, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE*. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em 01/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em 01/01/2020.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. *Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 844, 2019.

CASSELLA, Vinícius; MARQUES, Marília. *Bombeiro é demitido após acusação de assédio sexual em escola militar no DF*. TV Globo. 04/06/2019. Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/06/04/sargento-da-pm-e-afastado-apos-denuncias-de-assedio-sexual-contra-estudantes-em-escola-militarizada-do-df.ghtml>. Acesso em 01/01/2020.

CASTRO, Celso. *A invenção do Exército brasileiro*. Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. *O espírito militar: um antropólogo na caserna*. 2.ed. revista. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004

\_\_\_\_\_. *Antropologia dos militares no Brasil: problemas, limites e perspectivas*. Reunião de Antropologia do Mercosul. Montevideu, 2015.

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS. *Regimento Escolar*. 13/06/2017. Disponível em <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>. Acesso em 01/01/2020.

COLLING, Ana Maria. *As mulheres e a Ditadura Militar no Brasil*. História em revista, v. 10, n. 10, 2004.

COWAN, Benjamin A. *Securing sex: morality and repression in the making of Cold War Brazil*. The University of North Carolina Press, 2016.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?* Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás, 2017.

D'ARAÚJO, Maria Celina; CASTRO, Celso. *Democracia e forças armadas no Cone Sul*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2000.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *Mulheres e questões de gênero nas Forças Armadas brasileiras*. Seminário sobre Investigación y Educación en Estudios de Seguridad y Defensa. Santiago del Chile, 2003.

DE FRANCO, Clarissa; DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg. *A teocratização, privatização e militarização no Governo Bolsonaro: perspectivas anti democráticas e contrárias à educação*. Mandrágora, v. 26, n. 1, 2020. p. 203-224.

DA SILVA, Mauricio Roberto; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogerio Santos. *A política de devastação e autoritarismo de Bolsonaro, 'o exterminador do Brasil': 'future-se' para o abismo, sofrimento e adoecimento de Brasil e a urgente resistência ativa*. Motrivivência, v. 31, n. 59, p. 1-15, 2019.

DE OLIVEIRA, Ian Caetano; SILVA; Victor Hugo Viegas de Freitas (org). *Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

DE OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. *Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!*. Revista Periódicus, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

DOS SANTOS, Amilton Gonçalves; VIEIRA, Josenilton Nunes. *Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 725, 2019.

G1. *Bombeiro é demitido após acusação de assédio sexual em escola militar no DF*. 23/05/2019. Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/05/23/bombeiro-e-demitido-apos-acusacao-de-assedio-sexual-em-escola-militar-no-df.ghtml>. Acesso em 01/01/2020.

GREEN, James N. *“Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis*. Cadernos Pagu, n. 15, p. 271-295, 2000.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz.

*Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora.*

Revista Pedagógica, v. 20, n. 43, p. 66-80, 2018.

HEARN, Jeff. “Men/Masculinities: War/Militarism—Searching (for) the Obvious Connections?”. In *Making Gender, Making War*. Routledge, 2011. p. 49-62.

KALIL, Isabela. *Who are Jair Bolsonaro's voters and what they believe*. São Paulo: Center for Urban Ethnography, V.3 nov. 2018.

LUGONES, Maria. *Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*. Hypatia, v. 22, n.1, 2007, p. 186-209.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. *Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro*. Cadernos Pagu, n. 43, p. 57-118, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Melusina, 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 594, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro*. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. *O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira*. Cadernos Pagu, 2021:e216216.

NOBRE, Marcos. *Dissecando o Brasil: entrevista Revista Dystopia com Professor Marcos Nobre*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-0lpKRnrFjQ>, Acesso em 01/01/2021.

OLIVEIRA, Dijaci Davi. “As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência”. In DE OLIVEIRA, Ian Caetano; SILVA; Victor Hugo Viegas de Freitas (org). *Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. *The invention of women: Making an African sense of Western gender discourses*. University of Minnesota Press, 1997.

PALHARES, Isabela. *Weintraub: Se você fez escola cívico-militar, é de direita*. 17/02/2020. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/weintraub-se-voce-fez-escola-civico-militar-e-de-direita>. Acesso em 01/08/2020.

PATEMAN, Carole. *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press and Stanford: Stanford University Press, 1988.

PEREIRA, Carlos Frederico de Oliveira; BOLSONARO, Jair. *Homossexuais nas Forças Armadas: tabu ou indisciplina*. Consulex Revista Jurídica, v. 1, n. 6, p. 52-53, jun. 1997.

PERUCCHI, Luciane. *Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB*. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2012.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. *Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação*. Cadernos de Saúde Pública, v. 32, 2016.

SALDAÑA, Paulo; CARAZZAI, Estelita Hass; CAMBA; Estevão; TAKAHASHI, Fábio.. *Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar*. Folha de São Paulo. 18/02/2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>. Acesso em 01/01/2020.

SANTOS, Catarina; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE. *Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário*. Revista Brasileira



de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 580, 2019.

SANSONE, Livio. *Fugindo para a força: cultura corporativista e "cor" na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro*. Estudos afro-asiáticos, v. 24, n. 3, p. 513-532, 2002.

SAUER, Margrid; SARAIVA, Karla. *Uma escola diferente do mundo lá fora*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 766, 2019.

SCOTT, Joan W. *Gender: A useful category of historical analysis*. The American historical review, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SILVA, Agnaldo José da. *Socialização e violência policial militar*. Sociedade e Cultura, v. 5, n. 2, jul/dez. 2002, p. 183-191

SILVA, Cristina R. *Masculinidades e Feminilidades nas Forças Armadas: uma etnografia do ser militar, sendo mulher*. SP: UFSCAR–Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SOLANO, Esther. “A Bolsonaroização do Brasil” In ABRANCHES, Sérgio et al. *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. Companhia das Letras, 2019. p.307-321.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 20, n. 52, p. 104-121, 2000.

WESTIN, Ricardo. *Plano do MEC de transferir escolas públicas para Polícia Militar divide opiniões*. Agência Senado. 14/06/2019. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/plano-do-mec-de-transferir-escolas-publicas-para-policia-militar-divide-opinioes>. Acesso em: 01/01/2020.

Recebido em outubro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.

Revista  
**Diver**  **sidade**  
e Educação